

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PASSOS E DESCOMPASSOS DE  
UMA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL NO BRASIL: A  
REALIDADE DO INEP

SILVIA MARIA GALLIAC SAAVEDRA

BRASÍLIA/1988

Esta dissertação foi orientada, lida e aprovada pela Comissão de Dissertação do(a) candidato(a) e aceita como parte dos requisitos da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL  
*Área de Concentração*

*Título da Dissertação* PASSOS E DESCOMPASSOS DE UMA INSTITUIÇÃO  
DE PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL : À  
REALIDADE DO INEP,

SILVIA MARIA GALLIAC SAAVEDRA  
*Candidato (a)*

PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO  
*Departamento*

*Comissão:*

STELLA DOS CHERUBINS GUIMARÃES TROIS *Orientador*

EDIRUALD DE MELLO (Leitor)

NEUZA ZAPPONI LINDAHL (Leitor)

Brasília, 09 de dezembro de 1988.  
*Date*

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PASSOS E DESCOMPASSOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL NO BRASIL: A REALIDADE DO INEP

SILVIA MARIA GALLIAC SAAVEDRA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de Brasília, como requisito par-  
cial à obtenção do título de Mestre.

Dezembro, 1988

A Marcello, Marcus e Luciano, filhos queridos, razão pessoal de uma crença na possibilidade de construção de um mundo melhor.

A Martha, amiga irmã, síntese de amizade, pelo companheirismo e partilha de momentos difíceis mas ricos de aprendizagem humana.

A todos os meus amigos, sem os quais a vida se tornaria apenas um esforço solitário na busca do crescimento humano.

## AGRADECIMENTOS

À minha Comissão, pelo elevado espírito acadêmico na atuação segura em todos os aspectos e etapas do trabalho, o que possibilitou que esta difícil experiência se transformasse numa oportunidade de crescimento intelectual:

À Professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois, pelo apoio constante e orientação tranquila com que me conduziu em todos os momentos.

Aos Professores Ediruald de Mello e Neuza Zaponi Lindahl, pelas críticas esclarecedoras e construtivas.

Aos Companheiros do INEP, pelo dia a dia rico de aprendizados, com apoio e incentivo sinceros.

Ao CIBEC e à Divisão de Pessoal do INEP, através dos colegas que lá trabalham, pelo muito de ajuda e atenção na fase de pesquisa documental.

Aos ex-diretores do INEP, pesquisadores e técnicos, cujos depoimentos foram de fundamental importância para a realização deste trabalho.

Aos diretores do INEP no período 84/88, pela compreensão e apoio que possibilitaram a frequência ao curso e a elaboração do trabalho.

Ao Professor Paschoal Lemme, cujas palavras, além de verdadeiros ensinamentos, constituíram-se em estímulo para o prosseguimento deste trabalho.

A Djânia, Mirian e Miguel, pela grande ajuda na datilografia.

A Osmar Abílio, pela elaboração dos gráficos constantes dos Anexos.

A Samira, pelo apoio na revisão dos originais.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da UnB, particularmente do Departamento de Planejamento e Administração, pela atenção durante o período de desenvolvimento de nossas atividades no Mestrado.

## R E S U M O

Este trabalho procura apresentar uma análise significativa da história do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no período de 1937 a 1984, a partir da perspectiva de relevância e efetividade de suas ações na área da educação.

Tratando-se o INEP de uma instituição voltada para a pesquisa educacional no Brasil, considerou-se a ciência, a pesquisa e a educação como referenciais para o entendimento da existência e da atuação do órgão, em sua função social e política.

Para a reconstituição da história do Instituto, analisaram-se fatos de cunho político e administrativo que influenciaram as mudanças ocorridas em sua filosofia de trabalho e funcionamento, que em alguns momentos foram decisivos para seu prestígio ou desvio de sua finalidade social e política, e para tal análise baseou-se em depoimentos, colhidos antes e durante a elaboração do trabalho, na análise de documentos convencionais e não convencionais, e na própria experiência da autora, caracterizada como observação participante.

A interpretação dos fatos mostrou que as oscilações políticas foram a grande tônica no arrefecimento do prestígio e do dinamismo do órgão, no qual a descontinuidade administrativa, os bloqueios financeiros, o patrulhamento político-ideológico e a burocratização delinaram uma feição diferente da que havia sido sua característica no período inicial e na fase de abertura política na década de 50.

Finalmente, fez-se uma reflexão sobre a totalidade desses fatos e sobre as possibilidades do INEP voltar a ser, na realidade atual, uma instituição cujo papel possa ser relevante e cujas ações possam ser efetivas para o desenvolvimento da pesquisa educacional, valendo dizer, para a busca de caminhos de saída para a problemática educacional.

## A B S T R A C T

This study aimed at presenting a meaningful analysis of the history of the National Institute for Educational Studies and Research (INEP) in the 1937-1984 period from the perspective of the relevance and responsiveness of its actions to the educational field.

Considering that INEP is an institution dedicated to educational research in Brazil, science, research, and education have been chosen as a framework for understanding the existence and functioning of the organ in its social and political function.

In order to trace back the history of the Institute it was necessary to analyze political and administrative facts that influenced the changes which occurred in its working philosophy and functioning which, at times, were decisive for its prestige or deviation from its social and political ends. The analysis was based on testimonies collected before and during the development of the study, on the analysis of conventional and non-conventional documents, and on the author's own experience, characterized as participant observation.

The interpretation of the data showed that political oscillation played an important role in decreasing the prestige and energy of the Institute, where administrative discontinuity, financial constraints, political-ideological harassment and bureaucratization gave the Institute traits different from those which had been its characteristic in its early period and during the political opening of the fifties.

Finally, thoughtful consideration was given to all the facts and to the possibility of INEP's comeback -- at the present time-- as an institution whose role can be relevant and whose whose actions can be responsive to the development of educational research, i.e., to the search of solutions to educational problems.

## S U M Á R I O

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O FOCO, O REFERENCIAL E O MÉTODO	
1.1. O Foco do Estudo .....	1
1.2. Contextualização Conceitual e Delimitações.....	8
1.3. Procedimentos Metodológicos.....	18
1.4. Relevância e Limitações.....	23
2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO INEP.....	26
2.1. Primeiro Momento (37/51): A Institucionalização da Pesquisa Educacional.....	33
2.2. Segundo Momento (52/63): Uma Perspectiva Interdisci- plinar da Educação.....	45
2.3. Terceiro Momento (64/76): A Pesquisa do Esvaziamento ou o Esvaziamento da Pesquisa.....	67
2.4. Quarto Momento (77/84): A Tentativa de Trans-formação.	95
3. BUSCA DE SIGNIFICADOS.....	110
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
BIELIOGRAFIA .....	156
ANEXOS.....	169

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O FOCO, O REFERENCIAL E O MÉTODO

### 1.1. O Foco do Estudo

Não se pode falar em pesquisa educacional no Brasil sem se falar no INEP, porque suas histórias estão estreatamente ligadas, fato que é reconhecido por diversos educadores e pesquisadores em seus trabalhos a respeito do assunto.

Pode-se dizer que o INEP foi a primeira instituição brasileira a abrir espaço para a produção do conhecimento na área educacional (cf. Gatti, 1983), sendo mesmo considerado como "a tentativa mais importante até então no país de institucionalização da pesquisa social", na busca da "(...) elaboração de uma radiografia social do Brasil", e efetivação de "uma política de transformação social profunda do país" (Schwartzman, 1982, p.11), principalmente com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais, na década de 50. Gouveia entende a criação do INEP como inspirada pelo "propósito de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a administração da educação" (Gouveia, 1974, p.209).

Desde 1937, quando criado Instituto Nacional de Pedagogia, depois 1938, estruturado com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP foi mudando conforme as transformações externas — sociais, políticas, científicas e tecnológicas — que influenciam o fenômeno educacional mas que também podem se fazer sob os reflexos de uma ação educativa (cf. Fernandes, 1966, p.84-99).

Privilegiando a abordagem psicológica das questões educacionais, com Lourenço Filho, a ação do INEP foi ampliando o leque para uma abordagem pluralista de caráter eminentemente sociológico, investigando a realidade educacional brasileira em suas distorções sócio-políticas e filosóficas, colocando em cheque a escola em sua função social de agente maior da educação formal, quando já se apontava que "socialmente, fez-se uma escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático, que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia" (Teixeira, 1956,p.7 ).

Essa visão deu ao INEP um outro perfil do fenômeno educativo, uma compreensão interdisciplinar da educação, como componente que é da realidade social, com papéis diferenciados, sob diferentes formas em momentos e situações diversas.

De realizador de pesquisa até a criação dos cursos de pós-graduação, na década de 70 passou a apoiá-la e a incentivá-la, tornando-se, assim, uma agência financiadora da pesquisa educacional. Os principais produtores do conhecimento seriam então os centros universitários, a quem o Instituto passaria a subsidiar.

O incentivo à fermentação de idéias a partir da prática educativa, em todos os níveis e modalidades, e o questionamento de seus aspectos qualitativos e quantitativos, foi o que distinguiu o INEP de outros órgãos do MEC. Neste sentido ele seria o mediador entre a comunidade acadêmica — responsável pela produção do conhecimento — e o MEC — responsável pela formulação da política educacional. Ambos teriam, então, um ponto convergente de reflexão e diálogo para a busca de soluções para

a problemática existente.

Mas isto nem sempre foi real. Enquanto agência estatal, dependente do poder central da área, a instituição se debate há anos entre o possível e o impossível para manter-se fiel ao seu propósito histórico de, respaldando-se no contexto sócio-cultural brasileiro, fornecer subsídios ao MEC em sua tomada de decisões, mas situando-se, também, como elemento de auto-crítica de seus procedimentos.

Ademais, suas dificuldades não têm sido apenas oriundas dessa dependência política e financeira no âmbito do sistema de poder, mas também se coadunam com um certo jogo de forças interno ao próprio MEC, cuja estrutura reflete o peso e a confusão existentes no sistema da administração pública, arrastando-se há anos a indefinição de atribuições concernentes aos diversos órgãos, o que descaracteriza alguns e inviabiliza outros em sua atuação, formando-se um círculo vicioso de duplicação ou inércia.

O que se pode observar ao longo dos anos é que além da estratégia de enfraquecimento na diminuição de verbas para uma atividade reconhecidamente cara, há, ainda, a disputa pela pesquisa que divide os já poucos recursos destinados a essa atividade, o que causa a pulverização das verbas, inviabilizando o investimento em projetos de comprovada relevância e eficácia e acaba, assim, por descaracterizar o INEP como órgão de pesquisa do MEC.

Sua trajetória histórica tem sido marcada por momentos de grandes impasses, com reflexos das mudanças políticas do país e administrativas do MEC. Suportando um período de esvaziamento, no final da década de 60, até a extinção de seus Centro Brasileiro e Centros Regionais, na década de 70, o INEP

tornou-se assim como o "enfant terrible" do poder oficial do setor, resistindo a inúmeras situações adversas, convivendo com suas próprias contradições internas.

A descontinuidade de administrações, os bloqueios financeiros, as normas racionalistas e a inserção obrigatória num contexto político-ideológico predominantemente autoritário, passaram a fazer parte da organização institucional, cujas atividades eram orientadas a partir da confluência com uma perspectiva de eficiência técnica.

Houve um tempo em que o INEP foi intimamente ligado à formulação de políticas, apto a subsidiar o Ministério da Educação, cuja ação voltava-se efetivamente para o avanço da educação, como prática socializadora do conhecimento, realizando e incentivando estudos que deveriam "ajudar a eclosão desse movimento de consciência indispensável à reconstrução escolar" (Teixeira, 1952, p.77).

Mas tal desempenho só foi realmente possível até o início da década de 60, num período em que, como diz Mello, "entre o âmbito da pesquisa, onde predomina a reflexão, e o da política governamental, onde predomina a negociação, ocorreu uma relativa harmonia" (1985, -p.26).

Após 64, vieram as extinções, a mudança. Como nos mostra Mariani (1985, p.169-95), o INEP, pelo seu comprometimento com as diretrizes políticas da educação, a criação da Universidade de Brasília, e do sistema escolar de Brasília, e com a efervescência de idéias na época, tornou-se um órgão extremamente visado, mas mesmo assim seguiu seu trajeto com a atribuição de incentivar a pesquisa.

Mas a despeito de não haver surgido outra instituição no Brasil que coordene a pesquisa educacional e de ter

algumas vezes participado na elaboração de planos governamentais, como foi o caso do PSEC 1975/1979, com o Programa de Estímulo a Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP pode ser comparado a "um naufrago que luta contra uma maré extremamente adversa, tentando agarrar-se a pedaços de madeira que, na verdade, boiam e o sustentam mas não o levam de volta à terra firme" (D-T) \*.

Nesse contexto, explica-se a razão de ser deste trabalho, fruto de inquietações surgidas numa vivência, como pessoa e como profissional, que se traduzem em perplexidade e impotência diante dos fatos que se passam à nossa volta. Vivendo uma realidade muitas vezes angustiante, pensamos trazer à tona certos acontecimentos internos que geraram, a nosso ver, os descompassos na história desse órgão e que, acreditamos, poderão ajudar a compreensão dessa história institucional, que tem sido uma situação concreta, muitas vezes semelhante a outras, e muitas vezes diferente.

É, na verdade, uma escolha lúcida de um estudo que pretende ser nossa partilha da preocupação de muitos a respeito da contribuição que uma instituição de incentivo e apoio à pesquisa — no caso o INEP — pode dar para a solução de problemas educacionais. Além disto, uma partilha com os próprios companheiros que, durante anos, vêm se dedicando ao trabalho desse órgão cuja realidade vivida no dia a dia, com os limites e as possibilidades que lhe são inerentes, traduz as implicações que nem sempre são explicitadas.

Para considerar a realidade, seria necessário

---

\* Depoimento de um técnico do INEP.

compreender as razões de fatos que não são senão a vitrine da história do órgão. O que pode e/ou deve ser visto. Ultrapassá-la foi, para nós, um desafio na medida em que estávamos conscientes que teríamos que mexer em muitos "arquivos", repassar muitas "estórias" e mergulhar em questões delicadas, coisas quase míticas para alguns, e indevassáveis para outros. Desse modo, considerar a realidade seria, para nós, vivê-la com um grau suficiente de envolvimento para que não nos tornássemos meros espectadores.

Desde que chegamos ao INEP, na década de 60, aguçou-se nossa curiosidade de jovem em torno do trabalho que o órgão executava e como professora primária, idealista, que éramos, tivemos oportunidade de presenciar o outro lado da questão: como era pensada e feita a teoria da prática que até há pouco nós fazíamos. Assim, começamos nosso processo de observação, inconsciente de início, de tudo o que acontecia à nossa volta, escutando pesquisadores, educadores e colegas em suas discussões sobre as situações conjunturais da política da educação e da pesquisa, os questionamentos sobre a realidade educacional, e o papel que o Instituto desempenhava nesse contexto.

Sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos para o que fizemos o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRJ. Através dos anos, aos poucos, começamos a perceber de forma consciente os impasses a que o órgão era seguidamente exposto, até o ponto de duvidar que o INEP atendesse, de fato, ao MEC ou à comunidade científica educacional, tamanha a diáspora das finalidades e das funções.

Nossa pretensão é bastante modesta na realização deste trabalho, respaldada por essa realidade que vivemos há vinte anos, e que se configura a partir de fatos que inter-

na e externamente têm influenciado a atuação do INEP.

Não pretendemos avançar além dos limites que nos impõe uma primeira incursão de realizar um trabalho acadêmico, como uma dissertação de mestrado.

A intenção foi tentar elaborar a análise significativa da história de uma instituição, que, a nosso ver, tem uma importância social muito grande na medida em que desenvolva uma ação que possa favorecer, mesmo que indiretamente, a prática educativa e o contexto sócio-educacional.

E esta talvez seja a grande questão que nos inquieta há anos: será realmente possível ao INEP — enquanto órgão do Estado criado às portas de um regime autoritário e passando por tantas oscilações no centro do sistema do poder estabelecido — favorecer de alguma forma, mesmo que modesta, a busca da melhoria das condições sócio-educacionais e à construção de uma prática educativa mais lúcida e acorde com as necessidades existentes?

Há de se pensar que além disto o INEP "serve" a uma área extremamente desprivilegiada, que é a educação, cujos males já tão proclamados têm suas raízes nos males sociais, precisando ser definitiva e duramente combatidos e vencidos. Historicamente em nosso país, a educação nunca recebeu realmente um tratamento de prioridade social, ficando à mercê dos modismos ou das manobras políticas, o que de uma forma muito marcante aumenta cada vez mais os óbices para a solução dos problemas existentes e facilita o surgimento de outros. Acaba-se por estabelecer, assim, como mera figura retórica ou literária o reconhecimento de que boa educação é um direito social de todos os cidadãos.

Vemos, portanto, que nossa escolha nos leva a

um grande esforço de análise lúcida, através de uma perspectiva crítica dos fatos que fizeram a vida desse órgão.

## 1.2. Contextualização Conceitual e Delimitações

Inicialmente, pensamos em estudar toda a história do INEP, de 37 a 87, mas acabamos por concluir que os três últimos anos (85 a 87) representariam pouco para o atendimento à finalidade de nosso trabalho, já que consideramos o período compreendido entre 1977 e 1984 o ápice do desgaste institucional do órgão, que confirmou a gradativa deterioração de suas funções e objetivos no período 64/76. Além disto, constituir-se-ia quase como elemento de um outro estudo, em virtude de ter se iniciado em 1985 uma nova etapa político-ideológica no Brasil, havendo, portanto, muito pouco tempo para que o "momento", que ainda é presente, possa ser interpretado historicamente. Estamos em meio à terceira administração deste período e não temos ainda os elementos necessários para um "balanço" da realidade administrativa e técnica desta fase.

Portanto, delimitamos o "espaço de tempo" de 37 a 84, julgando imprescindível o conhecimento da caminhada inicial do Instituto para a compreensão dos desvios posteriores.

Em termos de "espaço de abordagem", escolhemos concepções específicas de ciência, pesquisa e educação que explicam - explicariam - a existência de uma instituição dedicada à pesquisa educacional.

A ciência, entendida "como a força, a serviço

do homem, para a transformação da realidade" (Vieira Pinto, 1979, p.281). Ora, se a entendemos assim havemos de pensar não homem, em primeiro lugar, que é um ser cujas características transcendem às dos demais seres vivos, pois somente ele tem a capacidade e o direito, histórica e evolutivamente conquistado, de criar a sua própria realidade.

Na história da evolução humana está implícita a própria história da evolução do conhecimento, que é necessário ao homem para sua sobrevivência, a qual exige o domínio da natureza e do mundo simbólico exterior, condição para seu ser e estar plenos e dignos, tanto individual quanto social.

Pensamos que esse processo tem um intenso sentido de movimento de libertação humana e implica a própria vida, porque à proporção que evolui o seu conhecimento, o homem se torna sujeito do mundo e torna o mundo seu, na medida em que se constitui elemento integrante e construtor de sua realidade.

Sabemos que o homem, ele mesmo, vai aperfeiçoando o conhecimento, vai enriquecendo a cultura, desde a forma primitiva e inconsciente do fazer (Malinowski, 1975), para garantir sua sobrevivência individual, até a forma mais consciente do conhecimento que o torna, realmente, homem, no longo processo de hominização, e a ciência se torna o produto final desse processo (Vieira Pinto, op.cit.).

Para chegar a essa condição pensamos ser necessário que o homem elabore o conhecimento de sua prática de vida, seus hábitos, seus valores, percebendo as implicações e as interrelações dos atos parciais e fragmentários com tantos outros, de natureza semelhante ou diversa, que constituem o todo das articulações dinâmicas no acontecimento histórico da vida.

A visão global das situações lhe dá a perspectiva crítica de sua co-responsabilidade na construção da realidade da qual faz parte, e a consciência de sua co-responsabilidade o impulsiona a garantir condições humanas e sociais cada vez mais dignas, na medida que sua luta se insere numa luta maior de conquista dos meios essenciais de existência plena da humanidade.

Buscando em Freire (1983B) um aporte para nossa concepção, lembramos que sendo, então, a realidade criação do próprio homem, ele se compromete verdadeiramente não apenas quando a cria, mas quando a assume e, assim, se assume como ser humano e social.

E eis que, se o homem está presente em todas as concepções, em todos os tempos, de uma forma tão marcante que é impossível não considerá-lo origem e finalidade de qualquer ato social, convém refletir fundamentamente, pensar com emoção, mesmo, sobre qual sociedade o homem constrói para si. A emoção de que falamos é companheira imprescindível do mergulho crítico na realidade, a emoção que o compromete verdadeiramente — qualquer que seja sua atividade — com a história que vive e faz, que é também a história universal.

Desta forma, não se pode separar o humano do social, pois aí existe uma relação de reciprocidade. Na visão Chardiniana há um valor humano verdadeiro

*"(...) que não consiste no bom equilíbrio e na boa adaptação a uma dada sociedade (...). O valor é o de ser plenamente homem (...) poder julgar sobretudo como forma de verdadeira liberdade de escolha, de construção de sua própria história; (...) trata-se da personalização do homem e da sociedade, de desenvolvimento da verdadeira liberdade que é conheci -*

mento (...) das possibilidades presentes na natureza humana, da possibilidade de ser sempre mais e melhor homem (...)" (Chauchard, 1965, p.107-8).

A ver esta questão em outro marco de abordagem, Kosik deixa claro que o agir do homem no mundo lhe dá a dimensão e o conhecimento desse mundo, mostrando que tal atitude permeia a sua atividade prática, no conjunto de relações sociais, em que ele reflete sobre a realidade, especula, e estabelece os fins de sua própria ação, de acordo com os interesses próprios e de seus semelhantes (cf. Kosik, 1976).

Considerado nesta perspectiva, o conhecimento científico se reveste particularmente de uma significação de comprometimento com essa realidade humana e social, pela qual é estimulado em sua intencionalidade de criar novos caminhos e novas realidades que correspondam ao universo de possibilidades, realizadoras de uma condição humana digna e justa.

Chauchard nos esclarece melhor essa asserção quando fala no respeito devido aos valores humanos pelo trabalho científico:

"(...) Desenvolvemos logo o esforço no domínio das ciências humanas, a fim de conhecer bem todas as leis econômicas, sociais e psicológicas, mas no contexto de sua significação humana e com o fim não de construir uma sociedade científica totalitária e tecnocrata, mas de fornecer a todos os homens uma cultura humana, que lhes permitirá serem eles mesmos os artífices voluntários desta noosfera que tem necessidade de todas as diversidades humanas para seu desabrochar." (Chauchard, op.cit., p.114).

Então, são as próprias exigências do homem

que concebem a prática científica e é essa prática que "(...) engendra novas idéias que farão o homem reconhecer o mundo de maneira mais extensa, aprofundada e exata" (Vieira Pinto, op. cit., p.221) e tais exigências não de ser a necessidade social, daí a prática social da ciência — a pesquisa, que tem seu

*"(...) fundamento no processo pelo qual o homem está obrigado a produzir a sua existência mediante a exploração, o conhecimento e o domínio da natureza (...) e é em função da etapa do desenvolvimento da sociedade que o pesquisador não só dispõe dos recursos materiais e das idéias de que precisa para empreender a indagação científica, mas ainda sente em si, pessoalmente, as exigências coletivas de investigar o processo objetivo" (id ibid, p.223).*

A **pesquisa**, vista como prática social da ciência, porque é uma construção, um "fazer" de novos conhecimentos a partir de exigências que são sociais e cuja aplicação, mesmo na construção de novos conhecimentos, tem uma finalidade social, devendo ser considerada como um meio privilegiado para favorecer alternativas para a viabilização da melhoria dessa realidade.

Por isto, há de se considerar a intervenção humana que existe na realidade estudada nas ciências sociais, nas quais, na verdade, o pesquisador pesquisa a si mesmo, porque é parte inseparável, co-participante, co-responsável da realidade social na qual se posiciona e se engaja (Frigotto, 1984; Demo, 1984).

Nesse sentido, a pesquisa em ciências sociais jamais poderá ser neutra, pois as ciências sociais são ideológicas em si mesmas, em sua realidade "inevitavelmente histórica e

política", o que não acontece com as ciências naturais, cuja ideologia é impregnada no uso de seus resultados, portanto, externa à realidade em que se constrói (Demo, id ibid).

No caso, neste nosso entender, a pesquisa educacional é uma atividade científica originada na prática, isto é, que parte dos fenômenos, fatos e elementos existentes na realidade social de uma determinada área do fazer humano.

Suas determinações e seus parâmetros têm a ver, necessariamente, com a exegese sociológica do objeto de estudo porque a própria educação é um fenômeno social, que não é, portanto, isento de todas as implicações de ordem psicológica, antropológica, econômica, política, simplesmente porque é um ato cujo foco é o homem e suas relações de ser e estar na sociedade.

Embasando tal reflexão, recorreremos a Vieira Pinto, quando se refere à ciência em geral e ao "trabalhador científico", com a seguinte colocação:

*"No caso, o que constitui o elemento unificador dos aspectos geral e particular da ciência é a ação que o conhecimento disponível em cada fase histórica representa como força, a serviço do homem, para a transformação da realidade. Esta transformação, ao contrário das que ocorrem por efeito das forças naturais, é concebida e dirigida pelo homem, e por isso a reflexão sobre o seu papel existencial na criação da ciência assume valor metodológico capital. O homem, por definição, é o ser que se propõe por finalidade a criação da realidade em que deseja existir.*

*(...) Se o trabalho científico não pode ser dissociado dos fins que o promovem e conduzem, e se tais fins são propostos pelo homem, o que significa dizer espelham a realização*

*da sua liberdade de criação de si, o ato da criação científica, ou da pesquisa, reveste-se de indiscutível valor moral" (op. cit, p. 281-3).*

Desta maneira, está posto no trabalho científico toda uma dimensão humana carregada de valores éticos de co-responsabilidade relativa à consecução e à aplicação da pesquisa.

Em educação, o compromisso da pesquisa com a busca da verdade, em seu sentido social e científico, reveste-se de uma dimensão pluridisciplinar, visto que, se considerarmos os diversos ângulos sob os quais o processo educacional há de ser analisado, recairemos na questão sobre que sociedade o homem constrói para si, e a partir de que concepção de homem e de mundo.

O aspecto social do compromisso da pesquisa diz respeito à aplicação de seus resultados, buscando o progresso e a melhoria do conhecimento e de sua transmissão com vista à conquista de uma qualidade de vida humana e social digna e justa; o aspecto científico refere-se ao seu compromisso com a renovação e o aprimoramento do saber e a busca contínua da verdade.

A terceira concepção que explicaria a existência de uma instituição de pesquisa educacional é, naturalmente, a educação, aqui concebida como um fenômeno cultural, logo social, e, assim, humano. A possibilidade concreta que é dada ao homem, por direito, de formar-se como cidadão cognoscente da realidade em que vive para transformá-la através de seu trabalho e de sua consciência social e humana.

Nesse sentido é que entendemos o papel de socializadora do conhecimento que tem a educação, formando o cida

dão, transmitindo o saber com o qual se desenvolve a "capacidade de refletir sobre si mesmo" e o que se passa a seu redor (id ibid, p.23); a educação que liberta e conscientiza, tornando-o homem participante, que sabe fazer e faz sabendo. Desta forma, a educação não pode ser desvinculada da vida, e tal como a vida, como nos ensina Freire, ela se reveste de amor, corajosamente, pela discussão criadora, para que não se transforme em uma farsa (cf. Freire, 1983A).

Se a educação há de ser efetivamente reconhecida como um direito de todo e qualquer cidadão, a ser concedido e garantido pelo Estado; se essa educação deve ser igual, em qualidade e quantidade, para todos, a fim de que todos tenham as mesmas condições de conquista de uma vida individual e social digna; se o compromisso da pesquisa — no duplo sentido já apontado — for realmente respaldado por um compromisso político dos que decidem a educação; e se o uso do conhecimento produzido deve, naturalmente, ser levado a efeito numa dimensão da relevância que ele passa a ter para a sociedade, os verdadeiros caminhos de saída poderão, finalmente, ser desbloqueados.

A formação da consciência intelectual propicia a instrumentalização do homem para garantir sua subsistência digna e produtiva que vai, conseqüentemente, refletir-se no "tono" coletivo dessa sociedade, visto que ela não pode ser considerada de uma forma massificada mas como um todo de individualidades humanas e sociais.

Essa formação será, então, o próprio "tono" dessa sociedade, de acordo com sua situação de conquista no espaço da dignidade e da cidadania: se derrotada pela mudez da subserviência da ignorância; se realizada pela consciência de suas legítimas condições de desenvolvimento real — cultural e

econômico.

É claro que o desenvolvimento da educação não se faz de forma isolada, estanque, sendo ela própria um componente social e uma das vertentes da cultura, mas, por isto mesmo, ela pode e deve contribuir efetivamente, em sua parcela específica, com o avanço cultural e social, ampliando os limites para as fronteiras de uma sociedade mais culta, capaz de perceber e conceber seus direitos de realização.

Vistas pela ótica acima expressa, a ciência, a pesquisa e a educação tornam-se elementos em interação, na medida em que cada uma possibilita o desenvolvimento da outra e que as três juntas podem se constituir em propulsores da conquista da vida social e humana qualitativamente desejável.

Se a educação pode, em sua parcela própria, contribuir para o progresso humano, através da socialização dos conhecimentos necessários e adequados para as transformações imprescindíveis a uma condição de vida melhor, é nessa realidade que iremos encontrar os "motivos" para a ação de uma instituição que se propõe a incentivar o estudo e a pesquisa dos fatores que influenciam o estado de sua situação.

Assim, as concepções acima acerca da ciência, da pesquisa e da educação, consideradas como estão dentro de nossa própria visão de homem e de mundo, são tomadas como referencial para nossa análise e entendimento do INEP, que desenvolveremos ao longo deste trabalho.

Iniciamos nossa análise pelo capítulo 2 que versa sobre a trajetória histórica do INEP. Esse capítulo está dividido em quatro momentos, estabelecidos em função de acontecimentos que marcaram a vida do órgão de forma mais

decisiva. Tais acontecimentos, em sua maioria (os três primeiros momentos), representam mudanças estruturais e políticas na administração do país, que se refletem, obrigatoriamente, na vida do INEP.

Convencionamos chamar o Primeiro Momento como o da "Institucionalização da Pesquisa Educacional", com a criação do INEP em 1937 e o início de seu funcionamento em 1938, no contexto político-ideológico do Estado Novo, regime ditatorial imposto por Getúlio Vargas em novembro de 1937. Esse período foi marcado pelos primeiros passos do Instituto no campo da pesquisa educacional, à qual prestou significativos serviços de institucionalização e sistematização. Ao lado da atenção à produção do conhecimento sobre a realidade educacional, dedicou-se ao seu registro e divulgação iniciando, desde logo, suas atividades na área da documentação e informação.

Com a queda do Estado Novo há uma nova ordem sócio-política no país, cujos reflexos incidem nas instituições ligadas ao Estado. No INEP, a concepção passa a ser outra e caracteriza o que chamamos de "Uma Perspectiva Interdisciplinar da Educação", em seu Segundo Momento de vida.

O Terceiro Momento se inicia após a vitória do movimento militar de março de 1964, quando se instala um novo regime autoritário. Nesse período é feita uma verdadeira "caça às bruxas", ou seja, às pessoas e instituições que podem ser consideradas como ameaças à ordem que se estabelece. "A Pesquisa do Esvaziamento ou o Esvaziamento da Pesquisa" reflete a nossa percepção da época em que foram banidos da produção do conhecimento contingentes de pesquisadores de todas as áreas, passando-se a ter, outra vez, uma pesquisa educacional empobrecida pelas limitações de uma visão e de um tratamento unidire -

cionais. O INEP não conseguiu fugir a esse estado de coisas e aí se iniciaram seus descompassos.

Finalmente, "A Tentativa de Trans-formação" , com a extinção do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e a transferência do INEP para Brasília, totalmente esvaziado em seu corpo técnico e em seus objetivos. Trans-formar-se em mais um órgão burocrático da administração pública teria sido, " então, o escopo dessas decisões?

No capítulo seguinte, "Buscando os Significados", interpretamos os fatos que resgatamos no capítulo anterior, à luz das concepções embasadoras de nossas análises.

No quarto e último capítulo tecemos nossas Considerações Finais a respeito da vida e do "devir" do INEP.

### 1.3. Procedimentos Metodológicos

Para o conhecimento e a compreensão dos fatos que marcaram a vida institucional do INEP de 1937 a 1984, buscamos informações utilizando os seguintes procedimentos:

a) observação participante, na qual fomos beneficiados pela vivência (convivência) de anos, a partir de 1968, o que facilitou o contato direto com os sujeitos e a captação do significado dos fenômenos;

b) entrevista aberta, com ex-diretores do órgão, assessores das diferentes administrações e pesquisadores que trabalharam, em algum ou vários momentos, com o INEP;

c) análise documental, de documentos primá-

rios e secundários de caráter oficial (Leis, Pareceres, Portarias, etc), técnico (Relatórios, Planos, Atas etc), e pessoal (Cartas), integrantes do acervo do Arquivo Histórico do INEP, do Serviço de Referência Legislativa e da Biblioteca, ou cedidos por pessoas que os possuem.

Utilizamos também os resultados de um levantamento de opinião realizado pela direção do INEP (iniciada em julho de 1987) entre os funcionários (agosto de 1987) e alguns depoimentos livres que muito mais que ao trabalho, "strictu sensu", nos possibilitaram "ver" através dos fatos históricos correntes a verdadeira história dos fatos, o que ajudou muito nossa interpretação e nosso rumo, nos proporcionando a oportunidade de captar a percepção de diferentes pessoas, de diferentes áreas de atuação profissional, alguns nos contextualizando — "ao vivo", através da narrativa de suas próprias experiências — os fatos que ocorreram durante a evolução histórica do INEP.

Podemos classificar esses depoimentos em espontâneos e dirigidos. Os primeiros foram os decorrentes de conversas informais, em diversas ocasiões e lugares, que não eram realizadas com a intenção imediata de coleta de dados para este trabalho, mas que resultaram em informações que puderam posteriormente ser cotejadas com dados fornecidos por outras pessoas ou mesmo na análise documental. Os segundos foram estabelecidos em torno do interesse imediato de obtenção de informações válidas para este trabalho, a partir de colocações ou perguntas iniciais nossas. Ambos foram livres no sentido de não haver um elenco pré-determinado de perguntas, deixando o depoente abordar os assuntos que achasse mais importantes e da forma como, de sua perspectiva, deveriam ser abordados.

84), quatro são falecidos (Lourenço Filho, Murilo Braga, Anísio Teixeira e Carlos Pasquale), inviabilizando, portanto, entrevistas representativas das administrações dos dois primeiros momentos (37/51 e 52/63). Dos nove diretores dos momentos subsequentes, realizamos entrevista com os quatro diretores vivos do período de 64/76, que teve um total de cinco diretores, e uma entrevista relativa ao período 77/84, totalizando entrevistas com cinco dos nove diretores vivos de todo o período estudado.

O primeiro e o segundo momentos foram considerados cobertos por informações obtidas em entrevistas com pesquisadores, hoje trabalhando em diferentes universidades brasileiras, que tiveram uma experiência profissional próxima aos diretores da época ou que trabalharam diretamente no INEP, além de depoimentos de pessoas com as mesmas características. Ajudaram-nos, também, entrevistas de diretores de outros momentos que conheciam os titulares dos momentos anteriores ou posteriores e o trabalho do INEP nessas épocas.

Entrevistamos sete pesquisadores entre os quais três tiveram vínculo formal com o INEP em algum momento de sua história e quatro não tiveram qualquer vínculo formal, a não ser a participação, por convite, em algum trabalho que o órgão realizava. Escutamos dez depoimentos livres de pesquisadores, ex-técnicos e um educador que teve ligação com o INEP em seu primeiro momento.

Adotamos abreviações para indicar a fonte das informações citadas: E - para entrevistas; P - para pesquisador; A - para administrador; T - para técnico; F - para funcionário e D - para depoimento.

Em virtude da solicitação de alguns entrevistados, não mencionamos a autoria das informações de qualquer um

deles ou dos depoentes, havendo inúmeros casos em que os depoimentos, planejados inicialmente como entrevistas, não foram gravados pela mesma razão exposta acima. Procuramos manter, portanto, a discricão necessária a esse tipo de trabalho.

Outro aspecto que queremos salientar em relação a esse procedimento foi a riqueza de informações fornecidas explícita e implicitamente. Mesmo nas entrevistas gravadas quase todos os nossos depoentes tiveram uma postura de empatia bastante positiva, chegando, inclusive, a estabelecer-se um relacionamento de sintonia e confiança conosco. Alguns nos privilegiaram com certas informações (confidenciais), acrescentando, com um sorriso confiante: "Este não é um dado substantivo para o seu trabalho, mas estou contando para a amiga e não para a pesquisadora" (E-P). Logicamente que mesmo não sendo consideradas, em termos diretos, essas informações nos ajudaram a compreender o todo.

Ludke e André apontam a observação controlada e sistematizada como condição para a validade e fidedignidade de um trabalho, em termos científicos (1986, p.25-6), com a seleção prévia dos aspectos que deverão ser observados, com registros dos detalhes importantes ao estudo. Ao mesmo tempo, segundo as autoras, "o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado" (id ibid, p.26). Nesse sentido, numa primeira etapa, que chamamos de espontânea, buscamos estabelecer critérios para a interpretação dos fatos que se passavam a nossa volta, escutando as opiniões de colegas e, sempre que possível, conhecendo a opinião das pessoas externas ao órgão. Numa segunda etapa, além do que presenciávamos e vivíamos, observamos o dia a dia da instituição, o comportamento e

as reações das pessoas envolvidas, buscando captar os significados das situações.

A análise documental nos permitiu o cotejamento de informações orais e percepções próprias dos fatos. Neste particular fomos beneficiados por ter sido, dentro do INEP, na área de documentação e informação que desenvolvemos toda nossa prática. Desta forma, a participação nos trabalhos de elaboração, análise e classificação e organização de documentos oficiais, técnicos e pessoais, além do "inventário" realizado em 1972, com o objetivo de "racionalizar" o processo de armazenamento e tratamento da documentação do CBPE, nos deram excelentes subsídios.

Outra experiência que foi muito produtiva para o nosso estudo, a par de nossa insatisfação e discordância, foi em novembro de 1977, quando ficamos durante 35 dias, por ordem da Direção-Geral, realizando o inventário de todo o acervo da biblioteca do Centro para entrega à UFRJ. Nessa oportunidade, tivemos contato com inúmeras obras históricas que foram adquiridas ou publicadas pelo órgão que, observando-se as datas de registro, constituíram indicadores da evolução e transformações ocorridas naqueles anos. Isto significa que observamos a grande quantidade de obras (livros e periódicos) na área de psicologia, incorporadas ao acervo em determinado período, seguindo-se obras de cunho mais sociológico, a grande coleção de livros didáticos e cartilhas, também adquiridos a partir de certa época; notamos a ausência de inúmeros livros básicos de ciências sociais, que teriam sido retirados do acervo pós 64 e outros detalhes no acervo que poderiam passar despercebidos para alguém estranho ao órgão mas que, para nós, tinham um significado especial.

Na fase da análise documental sistematizada nos valem os do acervo do Arquivo Histórico do INEP (AH), que preserva toda a documentação relativa aos seus 50 anos de vida, e que é originário de todos os setores, mas especialmente da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e todas as suas seções. Ali se encontram desde correspondências trocadas pelos diversos administradores, algumas confidenciais, até relatórios e originais de documentos oficiais posteriormente publicados, com o registro das diferentes fases da instituição. Pudemos manusear documentos que são verdadeiras peças históricas da vida intelectual e educacional do país, como é a pasta do ISEB (AH), contendo, entre outros, correspondências trocadas entre Anísio Teixeira e os demais componentes daquele Instituto em momentos, inclusive, de grandes impasses.

#### 1.4. Relevância e Limitações

Ao escolhermos o INEP como objeto de estudo, estávamos conscientes das dificuldades que enfrentaríamos tanto no tocante à organização de todas as informações disponíveis, quanto à localização de outras informações não disponíveis e extremamente necessárias para a busca do sentido real de certos fatos, cuja avaliação nos parecia superficial e, por vezes injusta.

A massa de dados a que tivemos acesso é farta e bastante elucidativa, mas por isto mesmo consideramos que tenha sido uma dificuldade no que tange às limitações do tempo de

que dispusemos para sua análise e tratamento mais aprofundado, o que nos leva a reconhecer este como um trabalho apenas inicial, na medida em que outras abordagens poderiam ser enriquecedoras e extremamente pertinentes.

O esforço empreendido para "ver" — rever — os acontecimentos que marcaram a vida do órgão, sem no entanto nos deixar levar pelo envolvimento da parcialidade própria de pessoa ligada e participante dessa vida, em vários momentos, nos faz acreditar ter sido uma característica dual, no sentido de nos cercear um avanço analítico mais pessoal, subjetivo, e ao mesmo tempo nos possibilitar uma leitura mais viva desses acontecimentos e uma interpretação mais sensível dos diferentes depoimentos que ouvimos.

Outra dificuldade que sentimos diz respeito à abordagem que elegemos para estudar uma instituição cuja natureza pode, por si só, constituir-se numa limitação para a análise, sob o referencial que explicitamos. Reconhecemos essa dificuldade como parte integrante da situação político-administrativa do INEP, que por ser um órgão oficial deve estar vinculado às determinações e interesses políticos do governo em cada momento diferente de sua existência. Devemos considerar que, na maioria das vezes, essas determinações e esses interesses não se coadunam com a concepção de relevância social que adotamos para "entender" uma instituição de pesquisa.

A relevância social, da qual pensamos se revestir o INEP na área da educação, é coerente com sua própria especificidade de instituição de apoio à realização da pesquisa educacional, articuladora e detentora de informações que favoreçam as decisões necessárias às políticas traçadas pelo MEC, disseminadora dos resultados da produção do conhecimento na área,

e geradora de debates sobre as principais questões sócio-educacionais. Justifica a nosso ver, a preocupação com a efetividade de ações do órgão e com suas possibilidades concretas para de sincumbir-se de sua tarefa.

Consideramos ser este mais um documento histórico que, em uma parcela mínima, pode contribuir com aqueles que queiram buscar informações sobre a história da educação brasileira na qual, sem dúvida, o INEP tem seu lugar reservado.

## 2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO INEP

O INEP surgiu numa década bastante difícil, com conflitos econômicos e políticos que se refletiam na insatisfação social com a situação na maior parte do Ocidente.

O mundo econômico se esforçava para superar a crise causada pelo estouro da Bolsa de Nova York, com os reflexos da recuperação produtiva européia dos estragos da guerra de 14 se fazendo sentir decisivamente no meio industrial norteamericano, com a perda do mercado europeu para seus produtos.

Os efeitos recaíram de forma bastante dura sobre os países subdesenvolvidos cuja base econômica se fixara na monocultura, como era, por exemplo, o caso do Brasil, que se ressentiu em suas exportações de café, produto básico na época, forçando a busca de alternativas para o modelo econômico vigente. Se por um lado, a tentativa de recuperação, principalmente a partir de 1934, impulsionou mais uma vez o surto do desenvolvimento industrial, por outro lado o País se viu obrigado a tomar medidas tais como o aumento dos preços de produtos básicos e um aumento significativo em sua dívida externa, enquanto o café ainda não havia se reafirmado depois do período em que despencara de seu valor de exportação (Furtado, 1959; Cunha, 1963).

A política internacional sofria a ascensão dos regimes autoritários instalados no período posterior à Primeira Grande Guerra, representados pelo fascismo italiano e pelo nazismo alemão. Nessa época os interesses sociais caíram aos pés do absolutismo do Estado que, respaldado na ideologia totalitarista, nacionalista e militarista por excelência, impunha

ao mundo uma nefasta influência, principalmente em alguns países subdesenvolvidos, através de ações que se fizeram sentir, em particular, onde havia turbulências internas decorrentes de insatisfações face a modelos econômicos e políticos adversos aos interesses sociais.

O Brasil não fugiu a tal situação e, embora sob a ordem constitucional de 34, assistiu a um jogo de forças das classes economicamente dominantes que pressionavam a administração pública, numa luta desenfreada de obtenção de altos cargos de definição das políticas econômica, social e cultural. O alvo predileto das críticas era o Congresso que, em última análise, representava o pólo de resistência a decisões a portas fechadas (Cunha, op.cit.).

Nesse contexto, em 13 de janeiro de 1937, a Lei nº 378 dava nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que fora criado em 1930 com uma estrutura bastante simples para comportar os complexos encargos da administração de duas áreas sociais cujos problemas já exigiam um compromisso lúcido de ação efetiva dos políticos e administradores, representando essa reorganização, no entendimento de Vieira da Cunha, "um dos raros esforços do Legislativo para reformar a administração pública" (id ibid. p.70).

A criação de um Ministério dedicado à Educação e à Saúde, logo após a Revolução de 30, traduziria uma certa tomada de consciência sobre a importância dos assuntos relativos a essas duas áreas sociais. Esse fato não decorreu, no entanto, como influência direta da Revolução (Chagas, 1978; Azevedo, 1958; Romanelli, 1983) mas de um desencadeamento natural de fatores ligados aos diversos movimentos que buscavam transformações sociais e a que se ligara, desde a década anterior, de

uma forma mais organizada e atuante, a intelectualidade brasileira.

Como aponta Paschoal Lemme, havia no país uma ânsia de transformações que "(...) não podia deixar de repercutir intensamente nos setores da educação e do ensino (...)".

"Os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas, em breve estavam também engajados na crítica à nossa precária 'organização' escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino" (Lemme, 1984, p. 259).

Uma série de reivindicações para uma nova filosofia educacional fora, sem dúvida, consubstanciada pelo Manifesto dos Educadores da Escola Nova, em 32, em que a educação é definida

"(...) como o instrumento por excelência de uma reconstrução nacional a expressar-se na formação da 'hierarquia democrática, pela hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais'.

"Essencialmente pública', ela teria de desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades, sob forma obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação ditada por critérios de cor, sexo ou tipos de estudos. 'Comum e única', devia articular-se dinamicamente nos seus vários graus, para atender às diferentes fases do crescimento, integrando e colocando no mesmo plano as atividades intelectuais e manuais" (Chagas, op.cit. p.45).

É interessante notar que ao mesmo tempo em que os princípios lançados pelo Manifesto consolidavam os anseios por uma educação nova, transformadora, estabeleciam um marco inicial de reivindicações e lutas históricas que chegam até os dias de hoje. Ali estavam embutidos os embriões de questões tais

como escola pública, gratuita e laica; ensino de qualidade para todos os níveis e localidades; o fim de discriminações de quaisquer tipos; o fim da dicotomia existente entre atividades intelectuais e manuais; a valorização do magistério, e tantas outras questões que, atualmente, são apontadas como cerne de problemas significativos na educação brasileira.

Essas mesmas questões estão sendo alvo, 56 anos depois, da mais acirrada contenda dos educadores que, comprometidos com o significado social da educação, se colocam, mais uma vez, em defesa de uma educação justa e que corresponda às necessidades atuais da sociedade.

No entender de Schwartzman, "o que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação" (Schwartzman, 1982. p. 51).

Havia, como hoje, os que se opunham aos princípios consolidados pelo Manifesto e, assim, a educação passaria a ser "(...) a arena principal em que o combate ideológico se daria" (id ibid).

Em 1934, assume o Ministério da Educação e Saúde, o mineiro Gustavo Capanema, advogado e professor de Psicologia Infantil e Ciências Naturais, em Belo Horizonte. Teria, à frente do Ministério, a responsabilidade da formulação de políticas educacionais que atendessem às grandes expectativas da época em relação ao papel da educação na reconstrução nacional.

Escolhe como seus principais assessores Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade, nomes estreitamente ligados ao espírito intelectual modernista de então.

Em 1936, ao repensar o Ministério, Capanema destaca a necessidade da criação de um órgão que estudasse a educação brasileira para fornecer à sua administração os elementos necessários à formulação de políticas que viabilizassem o atendimento às questões mais graves do ensino em todos os seus níveis. Esses elementos viriam respaldados pelos resultados de investigações científicas da realidade educacional.

Capanema retomava aí uma idéia antiga, ainda do período imperial, defendida na Assembléia Constituinte de 1823, quando foi apresentado um projeto para a "(...) criação de um instituto encarregado da verificação dos resultados do ensino, em todo o país" (O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades, 1944). Sem ser concretizada, essa idéia permanecera anos a fio na pauta dos legisladores, até que, em 1882, um parecer do deputado Rui Barbosa defendia a criação de um Museu Pedagógico, que se encarregaria de "expor, demonstrativamente, a história, a estatística e a situação atual do ensino em todos os seus graus, no país e no estrangeiro" (id ibid.).

Anos mais tarde, no início da República, em 1890, foi criado o Pedagogium (Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890), destinado a ser "o centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional, que pouco tempo depois, em 1896, passou para a jurisdição do Distrito Federal, sendo extinto em 1919, por um Decreto Municipal (Azevedo op,cit.).

Mas, a despeito de toda essa oscilação político-administrativa em torno do estudo científico das questões educacionais, a idéia permaneceu durante anos até a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e depois, quan

do os encargos relativos à investigação pedagógica foram entregues à Diretoria Nacional de Educação, cujo caráter essencialmente administrativo não correspondia às características de um órgão de pesquisa.

O Instituto Nacional de Pedagogia viria a ocupar um espaço vago nas instituições brasileiras: o da pesquisa educacional. Em sua Exposição de Motivos, o Ministro Gustavo Capanema assim explicava a criação do Instituto:

*"Não possui, ainda, o nosso País um aparelho central destinado a inquirir, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incubir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado de parte dos poderes públicos ou das entidades privadas".*

A reorganização do Ministério era de tal ordem ampla, tanto na área da educação como na de saúde, com a criação de muitos órgãos, transformação de outros, reunião ainda de outros, que a estrutura geral teve uma definição lenta e gradativa, considerando-se, também, que em novembro de 37 o regime político foi totalmente modificado em função da instalação do Estado Novo, com a ditadura Vargas, que definiria uma nova moldura para o quadro político-administrativo da máquina estatal.

Assim, somente em 1938, no mês de julho, o

INEP, agora com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, teria definidas sua estrutura e atuação, a primeira bastante simples e a segunda bastante complexa. Esta dualidade se explica pelo fato de que, funcionando com apenas quatro seções técnicas — Documentação e Intercâmbio; Inquéritos e Pesquisas; Psicologia Aplicada; e Orientação e Seleção Profissional — o INEP caracterizava-se como "(...) mais do que simples órgão destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino; (...) marcava-se sua dupla tarefa: a de constituir-se como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionados com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde, e a de cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União" (O Instituto..., op.cit).

Contava, ainda, para tal atribuição, com o apoio de um Serviço de Expediente, um serviço de Biometria Médica, uma Biblioteca Pedagógica e um Museu Pedagógico. Como se vê, uma estrutura bastante simples para um órgão que se incumbiria de assessorar o Ministro na formulação da política para a área, através de levantamentos, estudos e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira, além da responsabilidade de preparar e selecionar todos os candidatos a cargos no sistema público federal.

Cobriria todos os níveis e modalidades da educação, desenvolvendo atividades de mais ampla abrangência em termos de especificidade e aplicabilidade, chegando até a funcionar como órgão de recursos humanos da administração pública.

## 2.1. Primeiro Momento — 1937/1951: A Institucionalização da Pesquisa Educacional

Inicialmente destinado a ser "(...) o centro de estudos de todas as questões educacionais (...)", o INEP começou a cuidar do seu majestoso encargo numa sala cedida no Palácio Tiradentes, com uma equipe de quatro pessoas: seu primeiro diretor-geral e três técnicos.

Manuel Bergström Lourenço Filho era paulista e desde cedo dedicou sua atenção a problemas pedagógicos. Revelou-se como redator e revisor, gosto que cultivou por toda a vida incentivando a divulgação de trabalhos de pesquisas e estudos, tendo fundado em 1921 a Revista de Educação, em Piracicaba, quando era professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal daquela cidade.

Fez a Reforma do Ensino Primário do Estado do Ceará, em 1924, e em 1927, fundou a Sociedade de Educação de São Paulo, participando, também, da criação da Sociedade Paulista de Psicanálise. (Notas sobre a vida e a obra do Professor Lourenço Filho, s.d., AH).

Um ano depois divulgou seus estudos sobre a "medida da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita" que culminaram nos conhecidos Testes ABC.

Em 1929, criou uma coleção chamada Biblioteca de Educação, que publicou 34 trabalhos brasileiros e latinoamericanos.

Em 1932, o Professor Lourenço Filho passou ao comando do Gabinete do Ministro Gustavo Capanema, mas logo começou a dedicar sua atenção ao Instituto de Educação do Rio de Ja

neiro, criado por inspiração de Anísio Teixeira, então diretor-geral de educação do Estado, preocupado com a formação de professores primários e secundários e administradores escolares.

Em 02 de agosto, Lourenço Filho assumiu o órgão de pesquisa do Ministério da Educação e Saúde, tendo como colaboradores Murilo Braga, Otto Floriano de Almeida e Bartira Loretti.

No mês seguinte, já dispunha o INEP de mais oito funcionários e quatro salas no prédio onde funcionara o Calabouço, hoje Museu Histórico, iniciando-se a organização dos serviços e o desenvolvimento das atividades concernentes às atribuições que lhe foram dadas.

Nesse período, encontrava-se em voga a idéia de educação como elemento do projeto de nacionalização, fazendo-se necessário um levantamento da situação geral no país em termos do povoamento das diversas regiões, especialmente a região sul, por imigrantes que chegavam dos mais diversos países. O INEP teve o seu primeiro trabalho de apoio ao Ministério, recolhendo todos os dados disponíveis acerca da diversificação cultural, e apresentando um estudo para o plano de distribuição de auxílio aos Estados onde mais se caracterizavam os problemas relativos à nacionalização do ensino (O Instituto... op.cit.; Schwartzman, op.cit.).

Ao final do ano, apesar de todas as dificuldades iniciais com sua organização, o órgão já havia realizado alguns trabalhos que apontavam as direções para a efetivação do Ministério na área da educação, podendo-se afirmar que o "(...) INEP, desde o começo, ficou muito marcado como a instituição assessoradora do Ministério", constituindo-se numa matriz de idéias para a solução de problemas educacionais a partir dos quais

oferecia propostas para a elaboração das políticas na área (E-P).

Dessa forma, atendia a uma questão levantada na Mensagem Presidencial de maio de 37:

*"O problema da escola não é uma questão somente de número, mas sobretudo de qualidade. Para apurá-la, torna-se indispensável ativar as pesquisas pedagógicas, elementos de primeira ordem na organização da escola de todas as categorias" [A Educação nas Mensagens Presidenciais, 1987, v.1, p.145].*

Foram realizados estudos da situação dos professores e dos programas do ensino secundário e um outro sobre a questão da ortografia nos textos escolares. A atenção a tais assuntos caracterizava, certamente, a preocupação do governo com um redimensionamento do ensino para comportar os mecanismos de separação da preparação da elite dirigente, com cursos propedêuticos, e da classe trabalhadora, com cursos técnico-profissionalizantes (cf. Freitag, 1980).

No campo da documentação, iniciou-se o levantamento da bibliografia educacional brasileira, a partir dos tempos coloniais, e de toda a legislação, nos diferentes níveis, e, através de doações particulares, constituiu-se a biblioteca pedagógica com um acervo inicial de 440 volumes.

Em 1939, o número de funcionários elevou-se para 50, e o INEP, já com um quadro de atividades definido, ganhou uma feição mais institucional, ampliando-se à medida que se consolidava sua atuação dentro do Ministério.

No ano anterior, havia sido organizado e realizado pelo Instituto o primeiro concurso de técnico da educação para o Serviço Público, cuja banca examinadora era formada por Fernando de Azevedo (como presidente), Lourenço Filho, Car

neiro Leão, Fernando da Silveira e Almeida Júnior.

Os candidatos seriam aprovados se apresentassem um resultado positivo em uma prova escrita sobre um grande elenco de temas educacionais, e numa monografia cuja defesa diante da banca era fator fundamental. Após o resultado, Lourenço Filho requisitou para o INEP os quatro primeiros aprovados que foram nomeados em 14 de fevereiro de 1939: Murilo Braga - que assumiu a Seção de Orientação e Seleção Profissional; Paschoal Lemme - que assumiu a Seção de Documentação e Intercâmbio; Padre Helder Câmara - para a chefia da Seção de Inquéritos e Pesquisas; e Manoel Marques de Carvalho - para a Seção de Psicologia Aplicada (D-P).

À frente da Documentação, Paschoal Lemme começou a elaborar uma série de monografias sobre a organização da educação nos Estados brasileiros procurando, junto com seus três colegas de seção, dar a esse trabalho a dimensão e a profundidade imprescindíveis para o conhecimento daquelas realidades.

Configurava-se cada vez mais o papel do órgão, que fornecia à instância maior da administração educacional os elementos necessários para sua ação, a que respondia não somente com investigações sobre os inúmeros problemas que lhe eram apresentados mas também com pareceres sobre os mais diversos tipos de decisões tomadas.

A ação do Instituto revestia-se de um peculiar esforço no sentido de dar embasamento às iniciativas ministeriais, o que muitas pessoas entendem como o esforço de "dar bases científicas à educação" (E-P), quando todas as informações passadas à instância superior, através de relatórios elaborados sob a orientação de Lourenço Filho, partiam da constatação da

realidade em sua mais diversas facetas; relatórios esses que passaram a ser divulgados através do Boletim Mensal do INEP, criado ainda em julho de 1940, dos Cadernos Mimeografados e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em julho de 1944.

Observamos que os trabalhos do INEP, neste primeiro período, não se prendiam apenas à educação, em sua dimensão pedagógica, espalhando-se também na área da Medicina, através do Serviço de Biometria Médica. Em 1939, este Serviço já realizara estudos de treinamento de pessoal para os exames periciais; sistematização de material de exames já realizados, para estudos de normas antropométricas e biotipológicas, aplicáveis ao país; das normas de seleção de candidatos do ponto de vista da capacidade sensorial, em geral, e particularmente, da capacidade visual; e estudo das contra-indicações, absolutas e relativas, para cada carreira, ou série funcional, do serviço público civil.

Na área da Psicologia, através da seção de Psicologia Aplicada, foi organizado um prontuário da bibliografia da área, publicada até então; coletados todos os programas dos cursos de psicologia existentes; elaborado um plano para organização de testes mentais e de escolaridade; e um levantamento das "oportunidades de educação" existentes na capital do país, para realização posterior de estudo visando à sistematização de acordo com a questão de faixa etária, nível mental, potencialidades da clientela e do "mercado de trabalho" a absorver os egressos.

Começaram, nesse mesmo ano, as atividades ligadas mais diretamente a uma política de assistência técnica que o órgão, a partir de então, passaria a adotar como uma de

suas principais atividades, destacando-se, entre outras, a realização de cursos destinados ao aperfeiçoamento e especialização de professores e administradores de todas as regiões, a organização de exposições de materiais de ensino, e a um dinâmico intercâmbio com instituições estrangeiras, particularmente com os países americanos.

Iniciava-se, ainda, um intenso programa de colaboração aos outros órgãos do Ministério e da administração do ensino dos Estados e à Comissão Nacional de Ensino Primário, à qual deveria, por diretriz legal, prestar a mais estreita cooperação e coordenação dos trabalhos (Decreto-Lei nº 1043, de 11 de janeiro de 1939).

Em 1940, já com vasta documentação sobre a situação geral da educação escolar no Brasil, oriunda de inúmeras investigações e levantamentos, o INEP realizou vinte e dois estudos (publicados no Boletim Mensal do INEP, nºs 1 a 28) relativos ao ensino em todos os Estados, que, reunidos aos sete volumes do trabalho do Professor Primitivo Moacyr, "A Instrução e a República" (publicado em 1942), aos estudos estatísticos sobre o ensino primário, e ao acompanhamento, dia a dia, de toda a matéria veiculada pela imprensa, permitiam uma visão clara e real de todo o movimento educacional no país, além da possibilidade de seguir a evolução do pensamento relativo a todas as questões que afluíam nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Isto atendia efetivamente à posição assumida pelo Ministério, quando em sua ampla reforma de 37, de "(...) coordenar as atividades dispersas e às vezes contraditórias (...)" (Azevedo, op.cit.), para o que era necessário o conhecimento de todos os fatos e fenômenos.

Pensamos que essa coordenação se revestia de

um nítido sentido de controle, o que foi apontado pelo próprio Lourenço Filho quando define como pontos principais no plano governamental para a educação, a tendência à racionalização administrativa, a projeção nacional dos trabalhos do Ministério e a de uma compreensão profunda das funções da educação escolar e extra-escolar. Diz ele: "A nova estrutura do Ministério definia, enfim, a política de educação a ser desenvolvida em um largo plano de coordenação nacional dos serviços de ensino propriamente dito e dos de cultura nas suas variadas formas" (id. ibid).

Essa posição era particularmente característica do período do regime Vargas que intentava a formação de uma consciência cívica nacional, através de uma ação educativa homogeneizadora, que conflitava com o princípio de liberdade de experiências pedagógicas num país com diversas realidades culturais e núcleos de diferentes tendências e nacionalidades (Schwartzman, op.cit.).

Nesses primeiros anos o INEP certamente reuniu todos os elementos necessários à ação do Ministério e se consolidou como o órgão de assessoria à tomada de decisão e à elaboração das políticas da área, mas também garantiu aos educadores elementos para sua reflexão e sua prática.

Ainda em 1940, foram desenvolvidas pesquisas sobre a linguagem pré-escolar e escolar, literatura infanto-juvenil e sobre os custos do ensino, tanto público quanto particular, e proddeu-se à intensificação das atividades da biblioteca pedagógica com o levantamento de artigos publicados em periódicos das áreas da educação, psicologia, sociologia e outras correlatas.

A divulgação passou a ter, também, um significado especial nas atividades do Instituto, que utilizava todos

os meios disponíveis para veicular informações que fossem importantes para a atualização e o esclarecimento de tantos quantos fizessem educação. Neste intuito, realizou inúmeras palestras readiofônicas, realizou exposições pedagógicas das mais diversas naturezas (trabalhos manuais, desenhos infantis, arquitetura escolar, materiais de ensino), ofereceu cursos, dentro e fora de sua sede, aos quais afluíam profissionais do país e do estrangeiro. Tais cursos versaram sobre administração escolar, orientação didática, inspeção, estatística aplicada à educação, psicologia educacional e testes e medidas.

A partir de 1941, o INEP se firmou como uma instituição de inestimável respeitabilidade no setor educação, à qual recorriam todos os outros órgãos do Ministério, dos Estados e de países estrangeiros, formando-se, gradativamente, uma cultura institucional das mais ricas, e sua atuação ia da natureza informativa, de cooperação e assistência técnica, até à coordenação e consulta sobre os mais variados assuntos (Anexo).

Em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-Lei nº 4958/42), trabalho ao qual Lourenço Filho se dedicou intensivamente, que deu origem a um Convênio Nacional assinado pelo Ministro da Educação e Saúde e por representantes dos Estados, Territórios e Distrito Federal (Decreto-Lei nº 5293/43). Tal medida visava, principalmente, assegurar a distribuição e a aplicação de recursos para o desenvolvimento do ensino primário em todo o país.

Por esse Convênio, os Estados Signatários assumiriam o compromisso de aplicação de "pelo menos" 15% de renda proveniente de seus impostos para a "manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do seu sistema escolar primário", no ano de 1944, percentagem que deveria elevar-se em 1% a cada ano seguin

te até alcançar a aplicação de 20% em 1949, devendo ser mantida nos anos posteriores.

Aos municípios ficava determinada uma aplicação de 10% em 1944, numa elevação gradativa anual até 15% em 1949.

Em 1945 teve início a arrecadação de um adicional de 5% (Decreto-Lei nº 6785/44) sobre as taxas de Impostos de Consumo incidentes em bebidas, que passava a fazer parte da receita do Fundo, a ser recolhida trimestralmente do Ministério da Fazenda pelo Ministério da Educação e Saúde.

No mesmo ano, 5% dos auxílios federais do Fundo são revertidos para a concessão de bolsas de estudo de aperfeiçoamento na área de inspeção e orientação do ensino primário, atribuição conferida ao INEP.

Sendo extinta a Diretoria do Ensino Primário, do Departamento Nacional de Educação que administrava o Fundo, a ampliação e melhoria do sistema escolar primário passou a ser orientada por novas diretrizes, ficando o INEP encarregado de fixar acordos com os Sistemas e fiscalizar o cumprimento da aplicação dos recursos, para o que passou a promover estudos para a organização anual do plano.

Consolidava-se, aí, todo o comprometimento do INEP com a ação governamental desde 1938, quando foi criada a Comissão Nacional de Ensino Primário, encarregada de estudar a situação dos Sistemas Estaduais e dos Territórios e de propor medidas de combate ao analfabetismo, além do estudo sobre questões ligadas ao currículo, obrigatoriedade, gratuidade, preparação e remuneração do corpo docente, entre outras.

O Professor Lourenço Filho, como diretor do INEP, fazia parte da Comissão e liderou todos os trabalhos, atri

buídos ao Instituto, que consistiram no levantamento das condições do ensino primário em todo o país, e, após a realização da I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1941, colher os subsídios que deram origem à elaboração do ante-projeto da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946.

Essa foi uma tarefa que envolveu diversos órgãos da Administração da Educação, outros do Ministério da Educação e Saúde, especialmente o Serviço de Estatística da Educação e Saúde, que fornecia anualmente os dados estatísticos em âmbito nacional para o prosseguimento das análises necessárias. Como produto documental foram publicados vinte volumes sob o título "Situação Geral do Ensino Primário".

Em 1941, o Ministro Gustavo Capanema solicitou a Lourenço Filho a criação de uma revista que, publicada pelo INEP, seria o órgão oficial desse Ministério para tudo quando se referisse à orientação do ensino.

Apresentado e aprovado o plano da nova publicação, em 1944 era editado o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que recebera inicialmente dois títulos: Revista Nacional e Revista Brasileira de Educação.

Seus objetivos iniciais seriam então divulgar os modernos princípios e técnicas educacionais; servir como órgão do debate dos grandes problemas, facilitando seu esclarecimento; registrar os principais acontecimentos da vida educacional no país e os atos legislativos; difundir o movimento mundial da educação, através de notícias e comentários; e, finalmente, concorrer para a criação de uma consciência pública esclarecida. (cf. Plano de uma Revista ..., 1944).

Em seu primeiro número, a Revista foi apresentada como "um instrumento de indagação e divulgação científica",

proporcionando a "discussão não apenas dos problemas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país".

Com o fim do Estado Novo e a mudança política, Lourenço Filho deixou a direção do INEP em 18 de janeiro de 1946.

Terminava aí o percurso inaugural do caminho do órgão, cujos primeiros passos haviam sido, sem dúvida, direcionados por um educador muito realista, "eminentemente executivo", que a despeito quer das dificuldades iniciais da vida da instituição quer do contexto político no qual convivera, sob um regime extremamente autoritário com fortes tendências nazifascistas, imprimiu-lhe uma direção segura, colocou os alicerces de um trabalho que, a partir dali poderia desenvolver-se, ampliar-se, aprofundar-se, não mais no sentido apenas de servir como o captador dos dados necessários ao controle da educação, mas voltando-se para o papel que a pesquisa educacional deveria desempenhar no concerto da institucionalização da pesquisa em Ciências Sociais, como um dos instrumentos na busca do progresso cultural da sociedade brasileira.

O Brasil passava a viver um novo momento histórico. Com a deposição de Vargas e o final do Estado Novo, em outubro de 1945, há uma retomada no sentido da redemocratização, anseio fortemente apoiado pelos apelos mundiais pela democracia no final da Segunda Grande Guerra.

Assume provisoriamente o governo o Ministro do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, até a posse do novo presidente, eleito, general Eurico Gaspar Dutra, em 31 de janeiro de 1946. O primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública do

governo Dutra foi Ernesto de Souza Campos. Com ele, assume a direção do INEP Murilo Braga de Carvalho.

Antigo auxiliar de Lourenço Filho, no Instituto de Educação do Distrito Federal, e posteriormente no INEP, como técnico de Educação, Murilo Braga foi, assim, o primeiro funcionário da carreira a ascender a um cargo de direção do órgão.

Em sua gestão, Murilo Braga manteve a linha de atuação do órgão, expandindo-a, no entanto, para a área de construções escolares, de acordo com as atribuições relativas ao Fundo Nacional de Ensino Primário. Continuou o Instituto a responder à demanda do governo nos assuntos relativos à educação e, solicitado a participar nas mais diferentes atividades, "(...) nem sempre pôde concentrar-se nas atividades de estudo e pesquisa para que fôra criado e às quais o Professor Lourenço Filho desejara consagrar-se" (E-A).

Foi, então, nesse período, "(...) porque soube ter bastante flexibilidade para ajustar-se às situações que se lhe impunham (...)" (Os problemas do INEP... p.11), que o INEP pôde iniciar uma contribuição mais direta para a melhoria do processo educativo com a realização de cursos de especialização para professores e especialistas — administradores, inspetores e orientadores — destinados a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da capital do Rio de Janeiro com o oferecimento de bolsas de estudos, cuja obtenção vinculava o candidato a um compromisso de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso em seu próprio sistema de ensino público (ANEXO).

Esse teria sido, se mantido com regularidade e sistematização necessária, o embrião de um programa nacional de aperfeiçoamento e, em muitos casos, de capacitação do pes

soal dos sistemas de ensino de todo o país.

Durante os seis anos, dois meses e dezessete dias à frente do INEP, Murilo Braga concentrou seus esforços nos trabalhos de expansão da rede escolar e normal e no aperfeiçoamento de professores primários, dando continuidade às ações iniciadas anteriormente, em relação à documentação, e a publicação de uma série sobre as oportunidades educacionais.

Murilo Braga faleceu durante uma viagem a serviço do INEP, num desastre aéreo, em abril de 1952.

## 2.2. Segundo Momento — 1952/1963: Uma Perspectiva Interdisciplinar da Educação

Logo após a interrupção do período administrativo de Murilo Braga, assumiu a direção do INEP o Professor Anísio Spínola Teixeira, em junho de 1952.

Um dos pioneiros do Manifesto da Educação de 32, Anísio Teixeira havia transposto os limites de seu Estado para atuar de forma marcante no campo da educação nacional, a partir de sua nomeação para diretor geral da Instrução Pública da Bahia, e viria a tornar-se uma figura polêmica nos meios acadêmicos e políticos (Gandini, 1980), considerado, por um lado, um homem de vanguarda, com idéias progressistas no contexto de sua época, e, por outro, um liberal cujas tendências retratavam nítida ligação com a escola americana de John Dewey.

Valorizando a educação como variável fundamental no processo de transformação social, ele questionava a rea

lidade educacional brasileira e defendia a concepção de uma educação que não favorecesse apenas à classe sócio-econômica privilegiada.

Para um dos pesquisadores que entrevistamos, e que conviveu com Anísio Teixeira na década de 50, "(...) talvez a crítica que se pode fazer é que ele colocava muitas esperanças na educação, quando se sabe que há todo um contexto a ser considerado, com as implicações e influências econômicas, sociais e culturais no fenômeno educativo" (E-P).

Na verdade, numa sociedade de capitalismo iniciante, com uma educação tradicionalmente religiosa, e onde o peso do setor privado se fazia sentir necessariamente, sua defesa de uma educação universal, gratuita e obrigatória passaria a incomodar e a encontrar resistências de setores da Igreja e do ensino privado.

O mesmo entrevistado referiu-se a uma conversa em que o educador baiano, ciente da objeção que alguns faziam às suas idéias, afirmara não ter compromisso com o que dizia no momento, esclarecendo que uma afirmação sua, baseada num determinado esquema de referência, poderia ser modificada se lhe fosse apresentado um melhor esquema de referência. Seria, desta forma, um pensamento sempre à procura de novas formulações, nunca estático, sempre admitindo o contraponto. "Ele gostava muito de dialogar com os fatos", acrescentou o entrevistado.

As palavras e os fatos seriam, em verdade, seus parceiros durante os mais de onze anos de sua administração, segundo aqueles que com ele trabalharam diretamente. Nada lhe parecia impossível e passava ao largo dos entraves burocráticos que por ventura se lhe acenassem e suas características

definiam muito mais o perfil de um filósofo da educação do que propriamente de um administrador atento e observador das etapas e aspectos do ato de administrar.

Já no discurso de sua posse, Anísio Teixeira deixou clara a intenção de transformar o INEP no "locus" de formação de uma "consciência educacional comum", fator indispensável para a reconstrução da escola, que em sua proposta deveria ser "a escola para o povo", como costumava dizer.

Do discurso à ação, era necessário ir ao fundo da situação educacional em todos os pontos do país, e para tanto o INEP iniciou uma série de levantamentos e inquéritos que levariam a uma análise minuciosa das condições do ensino em cada Estado. Tal programa propiciaria uma tomada de consciência sobre a realidade, oferecendo argumentos concretos para o direcionamento que seria dado pela Lei de Diretrizes e Bases que tramitava no Congresso.

O INEP não podia mergulhar numa tarefa de tal monta sem um reforço de especialistas e recursos, sob pena de inviabilizar a continuidade dos trabalhos que já realizava com êxito, além de tornar-se necessária a presença de pesquisadores de outras áreas, cujas análises dariam o pano de fundo do quadro da realidade educacional.

Foi então instituída a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - CILEME (ANEXO), em cujo documento básico se destacavam alguns pontos que nos mostram a perspectiva pela qual seriam orientados os estudos.

As escolas, objeto principal dos inquéritos, eram consideradas a partir de suas características sociais, que deveriam ser analisadas com vista à compreensão da interrelação com o meio em que estavam inseridas. Assim, explicitava o docu

mento o desejo "(...) de apresentar a opinião pública do país e a opinião especializada dos educadores, o conjunto de fatos e práticas educacionais existentes em suas escolas, o fundo social em que se apoiam e as tendências de desenvolvimento que aí se apresentam, para lhes indicar os possíveis rumos de uma redireção ou reconstrução desejáveis".

Não se tratava, portanto, de um levantamento estatístico das condições do ensino nem uma verificação pura e simples da ação pedagógica, mas, ao que nos parece, a busca do como e do porquê da prática educativa em situações conjunturais particulares em uma dada cultura de uma dada sociedade. Como as sinalava o documento, seria "(...) o estudo de aspectos ou fenômenos educacionais com a profundidade suficiente para ressaltar as modalidades sob que se apresentem, as circunstâncias que lhes dão origem, e as repercussões que produzem no quadro geral das instituições sociais".

E mais adiante, lembrando o alvo principal dos estudos, a escola, e seu "dever ser", apresenta o documento o verdadeiro objetivo da Campanha, a busca para indagações tais como o que representa a escola para os alunos que a procuram; os objetivos transcendentais aos dispositivos legais de ordem geral que se propõe alcançar, como atinge esses objetivos e atende aos ideais daqueles que a procuram: as causas essenciais das falhas existentes; e como e que contribuição é possível para diminuir ou eliminar essas falhas.

Ir ao encontro da educação em sua realidade escolar para vê-la e senti-la de perto e dentro, eis o que se propunha a CILEME, fugindo ao conhecimento dos problemas que chegam de forma mais ou menos longínqua ou distorcida àqueles que têm a responsabilidade de enfrentá-los e propor soluções.

Os aspectos diversificados de tal realidade, alguns de natureza externa à própria escola, mas que se refletem em seu funcionamento, e outros de caráter propriamente pedagógico, recomendavam a realização de projetos que, embora independentes em seu foco de estudo, coordenavam entre si o fio condutor que levaria à visão do todo.

Para discutir as prioridades e a definição dos projetos, o INEP realizou em três dias, um seminário que reuniu entre outros, Querino Ribeiro, Raul de Moraes, Joel Martins e Carlos Mascaro, de São Paulo, Tobias Neto e Jaime Abreu, de Salvador, e mais alguns técnicos, além do próprio Anísio Teixeira. Surgiram então, doze projetos que seriam coordenados por especialistas num período médio de 2 anos:

1. Aspectos gerais da educação média e elementar
2. Os sistemas estaduais de educação
3. O aluno do curso médio, condições sociais, capacidades, ideais, dificuldades e conflitos
4. O professor do curso médio
5. A escola de grau médio
6. O ensino das disciplinas nas escolas de grau médio
7. Análise fatorial das habilidades verbais
8. Testes para estudos de alguns aspectos dos concursos de habilitação para escolas superiores
9. Padronização dos testes do DNE para avaliação nível mental
10. Mapa cultural do Brasil

11. Aplicação experimental de provas objetivas a candidatos e exames de madureza
12. Investigação das condições do funcionamento do Colégio Macedo Soares, de Volta Redonda.

Se era imprescindível que a problemática dos sistemas de ensino fosse conhecida em sua totalidade e em suas diversidades, cabia criar condições para a melhoria do que fosse da responsabilidade da educação. Para tanto, foi considerado de fundamental importância a assistência técnica ao professorado que, ao lado de cursos de aperfeiçoamento, deveria contar com "(...) os instrumentos básicos de trabalho para o progresso contínuo do ensino".

Assim, paralelamente aos estudos para a criação da CILEME, iniciou-se um trabalho de aprimoramento da literatura educacional, com elaboração de livros didáticos e guias de ensino para distribuição maciça em todo o país, sendo prevista, inclusive, a instituição de prêmios para as melhores obras didáticas.

Surgiu, então, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino - a CALDEME, que começou suas atividades apoiadas por inúmeros especialistas, ligados a uma universidade, e que elaboraram os primeiros manuais encomendados pela Campanha, inicialmente destinados ao ensino secundário.

Todos os trabalhos seriam publicados pelo INEP ou com seu apoio, dando origem a diversas séries, algumas divididas em coleções, além de inúmeros guias e manuais para utilização dos professores.

Há de se registrar que a CALDEME foi extinta na época da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacio

nais - CBPE, e suas funções passaram à Campanha Nacional de Material de Ensino - CNME (Decreto nº 38556, de 11.01.56), junto ao Departamento Nacional de Educação - DNE. Ao INEP caberia a realização dos levantamentos necessários, à elaboração dos livros e à sua publicação.

Em 1953 (Portaria nº 32, de 11 de novembro) foi instituído no INEP o Centro de Documentação Pedagógica, formado pelos Setores de Documentação e Intercâmbio (SDI); Estudos Especiais abrangendo as seções de Inquéritos e Pesquisas - SIP, Organização Escolar - SOE, Orientação Educacional e Profissional - SEOP; a Biblioteca Pedagógica Murilo Braga; e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), além de um Museu Pedagógico (que nunca chegou a ser efetivamente implantado).

Com o escopo de integrar as atividades de pesquisa e de documentação, facilitando a sistematização dos trabalhos e à posterior divulgação de seus resultados, o CDP seria o embrião do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, cujos estudos haviam iniciado em setembro de 1952, quando da visita ao Brasil de William Beatty, diretor do Departamento de Educação da UNESCO.

O interesse daquela entidade internacional era a instalação de um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base e, como no Brasil não havia, ainda, nenhum centro de ensino agrônômico tão bem organizado, que correspondesse às pretensões da UNESCO, Anísio Teixeira, durante uma reunião com William Beatty e representantes dos Ministérios da Educação e da Agricultura, sugeriu a realização de um trabalho conjunto "(...) do qual resultassem elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os

níveis e graus de ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país". ((Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; documentos iniciais)..

Em 1954 chegava ao Brasil o Dr. Willian Carter, chefe do "UNESCO Exchange of Persons Programme" para as negociações finais de criação de um "Centro de Altos Estudos Educacionais", que se encarregaria de um trabalho permanente de estudo da situação educacional brasileira.

Nessa oportunidade, Anísio Teixeira formulou o arcabouço da filosofia de trabalho do Centro, que decidimos reproduzir neste texto por considerarmos a síntese do ideário da administração daquele educador no INEP.

"1. O Centro de Altos Estudos Educacionais terá como objetivos:

A - a pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças - visando a uma interpretação regional do país tão exata e tão dinâmica quanto possível;

A.1 - a formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar aquelas condições e tendências no sentido de desenvolvimento desejável de cada região do país;

B - a pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, por meio do levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo do ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção dos

objetivos das áreas alargadas da sociedade em desaparecimento;

C - à luz da política institucional formulada pela pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional:

1) elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos;

2) elaborar, baseados nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc., etc.;

D - conjuntamente com este trabalho de pesquisa, interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico e, por meio dele, o Centro treinará administradores e especialistas em educação para lotar os Estados e os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos, que estão sendo criados nos Estados, ligados ao master center do Rio de Janeiro e, se possível os próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras".

No ano seguinte, Oto Klineberg, da UNESCO, elaborou um documento onde ressaltava a tarefa da divulgação dos resultados de estudos e pesquisas em ciências sociais, possibilitando um melhor conhecimento da realidade brasileira, em seus aspectos culturais e sociais, o intercâmbio de educadores e especialistas em ciências sociais, o aperfeiçoamento da pesquisa e a melhoria da formação de docentes e pesquisadores, na maior integração dos problemas educacionais às ciências sociais, e a definição de um modelo de sistema educacional que garantisse sua

melhoria e aplicação.

Mais adiante ele chamou atenção para duas questões que, segundo interpretamos, considerava fundamental para o êxito do trabalho do Centro a ser criado. A primeira referia-se à qualidade dos cientistas e profissionais envolvidos nas atividades de pesquisa e sua divulgação; a segunda, à necessidade da relação entre os projetos a serem desenvolvidos. A este respeito, dizia ele:

*"Nunca será suficientemente salientado que o trabalho do Centro não é apenas uma série de projetos de pesquisas sem relação entre si -- embora possam ser interessantes e significativos -- mas que tal trabalho exige integração e coordenação. Isso nem sempre é fácil de se conseguir, uma vez que atividades ligadas simultaneamente a várias disciplinas apresentem problemas não ainda completamente solucionados. Além disso, os pesquisadores têm como que uma tradição de atividades individual e independente, que não se presta à coordenação com as atividades de outros. No entretanto, será possível preservar esta independência e ao mesmo tempo assegurar que cada pesquisa condiga com os moldes estabelecidos para o projeto como um todo".*

Para discussão de todos os documentos elaborados até então, inclusive um plano de trabalho de João Roberto Moreira e Charles Wagler, reuniram-se no Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 1955, vários educadores e cientistas sociais: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, João Roberto Moreira, Charles Wagler, Mário de Britto, Jaime Abreu, F. de Castro Faria, A. Cândido Melo e Sousa, José Bonifácio Rodrigues, F. Gomes Machado, F. A. Costa Pinto, Bertram Hutchinson, Florestan Fernandes, Egon Schaden e Henri Laurentie.

Florestan Fernandes, que havia feito a análise

se crítica de dois dos documentos, apresentou sua opinião sobre a nova instituição que nascia, ressaltando a necessidade de um órgão que pusesse os resultados do trabalho científico a serviço do Ministério da Educação para que fossem aproveitados para fins práticos. E acrescentava:

*"Até hoje, o que nos tem faltado, exatamente, no terreno da orientação e da realização das reformas educacionais, é o apoio nos dados da pesquisa científica. Por isso acredito que a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais marca uma data das mais importantes na história do ensino no Brasil; e que ele poderá prestar inestimáveis serviços ao nosso país, na medida em que corresponder efetivamente às necessidades que tornaram obrigatória sua fundação."* [Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Documentos Iniciais].

Embora a instalação do Centro tenha sido formalizada, por ato legal, em dezembro de 1955, já a partir de setembro foram iniciadas as atividades, em sua sede de Botafogo, num prédio que anteriormente pertencera à Casa da Criança.

Inicialmente dirigido por Castro Faria, o CBPE realizava trabalhos nos quais participavam diversos educadores e cientistas sociais brasileiros e estrangeiros, estes na maioria ligados à UNESCO.

Os Centros Regionais, instituídos pelo mesmo decreto de criação do CBPE, começaram seus trabalhos sob a direção de Mário Casasanta (Belo Horizonte), Eloah Ribeiro Kunz (Porto Alegre), Gilberto Freyre (Recife), Luiz Ribeiro de Sena (Salvador) e Fernando de Azevedo (São Paulo), havendo, já no início da década de 60, estudos para a criação de mais três, em Brasília, Belém e Fortaleza, que cobririam as regiões Centro-

Oeste, Norte e Nordeste Ocidental. O Centro de Recife ficaria então com a cobertura do Nordeste Oriental, com Alagoas ao Rio Grande do Norte, passando por Pernambuco e Paraíba.

Dessa forma, em permanente relação com o Centro Brasileiro, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais passaram a desempenhar um papel de extrema importância em suas regiões, funcionando como "(...) Órgãos de sondagem e esclarecimento de fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sócio-econômicos, culturais e políticos".

Havia uma nítida percepção de que os Centros eram partes de um todo, o próprio Instituto, e para a necessária articulação foi criada uma Comissão Consultiva que se reuniu anualmente ou por convocação do Diretor-Geral.

Por esse colegiado passavam todos os assuntos concernentes ao plano de trabalho dos Centros, projetos e aqueles que diziam respeito à decisão sobre diretrizes e organização dos serviços a serem executados ou criados.

Todos os Centros possuíam uma Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), de Documentação e Informações Pedagógicas (DDIP), e de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), e o trabalho era realizado de uma forma integrada, tendo em vista a necessidade de cobertura nacional, pelo INEP, da situação educacional do País. Cabe notar, ainda, a tentativa de imprimir um caráter interdisciplinar aos estudos efetuados que procuravam sempre contextualizar os aspectos estudados, de acordo com as condições históricas, sociais, econômicas e políticas.

O INEP, através de seus Centros, desenvolvia praticamente todas as atividades que facilitariam a tarefa que se propunha desempenhar, tanto dentro do MEC, apontando a reali

dade tal como ela se dava em seu cotidiano particular a cada situação e a cada região, sugerindo caminhos de saída para a administração central da área, como para todos aqueles envolvidos na prática educativa, preservando a memória educacional, e disseminando os conhecimentos necessários à busca de uma realidade melhor, além da assistência técnica que foi um de seus serviços mais marcantes.

Em verdade, havia, na época, uma relativa interação entre as unidades do MEC, enquanto instância superior da administração da educação a nível de Estado, com a comunidade educacional, o que viabilizava a ação de um órgão como o INEP (Mello, op.cit.). As dificuldades seriam muito mais de caráter externo, num país tão grande e de tantas e diferentes características, e quando ainda não se contava com as facilidades de comunicação e transporte de hoje, do que propriamente internas ao próprio sistema governamental.

Outro aspecto a se considerar é que a década de 50 foi um marco na história científica do país, com a criação da CAPES e do CNPq, quando, "ciência e recursos humanos vão ser valorizados como fatores de progresso, elementos fundamentais para o aprimoramento das forças produtivas e à expansão capitalista" (Morel, 1970, p.45 ).

Nesse sentido, no MEC, o INEP ocupava uma posição privilegiada porque abria a possibilidade das decisões fundamentadas no estudo científico da situação educacional do país, que por sua vez seria considerado o capacitador dos recursos humanos imprescindíveis ao impulso desenvolvimentista.

E mesmo que não fosse esta a filosofia norteadora da ação do INEP e dos seus Centros, dela eles se beneficiaram, o que contribuiu, inclusive, para que Anísio Teixeira, à

frente do Instituto, concretizasse seu ideal de buscas de condições educativas mais favoráveis e iguais.

Assim, o INEP caminhava oferecendo inúmeros cursos para professores e especialistas do Brasil e da América Latina, realizando pesquisas e aperfeiçoando pesquisadores, registrando e divulgando a produção do conhecimento e as experiências, interagindo com o MEC e indicando as diretrizes políticas e sociais para a tomada de decisão, dialogando com os sistemas estaduais e organismos internacionais, em sua estratégia de ampliar suas funções e tornar-se o inspirador da formação de uma "consciência comum" para uma prática educativa mais efetiva.

Em 1957, recebeu o Instituto a incumbência de planejar o sistema educacional de Brasília (ANEXO), já havendo realizado estudo para a reforma dos sistemas do Piauí e do Espírito Santo.

Em 1959 foi aprovado o anteprojeto da Lei Orgânica de Educação do então futuro Distrito Federal, e também concluídos os projetos relativos às "Classes Secundárias Experimentais" e ao "Sistema Escolar do Estado da Guanabara".

Os acordos de cooperação técnica com organismos internacionais proporcionavam a oportunidade de consultorias de especialistas estrangeiros dos mais diversos assuntos, além do aperfeiçoamento de cursos e seminários, no Brasil e no Exterior, sendo mantida uma permanente proximidade das Universidades (Os CRPEs da Bahia e de São Paulo funcionavam através de convênios firmados com a UFBA e a USP) e Secretarias de Educação.

O treinamento de pesquisadores constituía-se numa parte teórica e numa parte prática, em que os alunos eram orientados por professores pesquisadores ligados a uma institui

ção de ensino superior. Assim foi, por exemplo, no programa de cidades-laboratório em que participaram Oracy Nogueira, Aparecida Joly Gouveia e Josildeth da Silva Gomes, como orientadores, iniciando por uma caracterização sócio-econômico-cultural dos municípios de Leopoldina e Cataguazes, onde o grupo ficou por dois meses, após uma fase de preparação, vivendo a transformação do quadro teórico em processo real da prática da pesquisa, utilizadas as técnicas da observação, entrevistas e questionários.

Buscavam os pesquisadores do projeto não apenas caracterizar as condições de vida nos dois municípios, mas também "(...) uma análise objetiva, em nível local, da situação educacional resultante da atuação, em condições históricas concretas, das três ordens de competência — federal, estadual e municipal"; e a partir daí "(...) uma visão compreensiva das possibilidades que as populações locais, ou suas diferentes camadas, têm, teoricamente, em relação à estrutura ocupacional e à participação na vida política da sociedade brasileira".

Esse Programa foi absorvido posteriormente pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Outro programa que merece ser destacado é o de pesquisas sobre processos de urbanização e industrialização que objetivava dar aos educadores os elementos para sua compreensão do fenômeno das transformações sociais que afetam o sistema educacional em sua estrutura e seu funcionamento.

Esse programa se desenvolveu em duas etapas, sendo uma de base bibliográfica, com a revisão dos processos de urbanização e industrialização, e um trabalho de campo, com observação direta em cidades de regiões mais desenvolvidas, para a análise dos efeitos da urbanização e da industrialização so

bre a sociedade, a família e a escola.

De caráter interdisciplinar, foram realizadas oito pesquisas no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Juiz de Fora, Volta Redonda, Americana e Londrina, com uma amostra de 5.500 famílias, nas quais participaram sociólogos, antropólogos, geógrafos e demógrafos ligados a diversas universidades. A supervisão do trabalho de campo ficou a cargo de Bertram Hutchinson.

Do programa resultaram vinte monografias, muitas das quais publicadas, e uma síntese geral dos resultados elaborada por Darcy Ribeiro.

Paralelamente, o INEP dava continuidade aos trabalhos realizados pelo Centro de Documentação Pedagógica, agora a cargo da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do CBPE, ampliando as atividades da biblioteca, do serviço de recortes de jornais, da bibliografia brasileira de educação, das publicações, do serviço de audiovisuais e da elaboração de respostas a solicitações sobre os mais diferentes assuntos.

Em 1957, a biblioteca contava com 22.582 livros e em 1959, com 43.172 livros registrados, com obras de referência, obras estrangeiras e brasileiras em geral, livros didáticos e guias de ensino, literatura infantil e periódicos nacionais e estrangeiros.

Não cabe neste estudo analisar todas as ações dos Centros, e reconhecemos que elas foram muitas e de valiosas contribuições para a educação, mas tentar captar o que eles representaram efetivamente para a filosofia de trabalho do INEP. E tal filosofia era, sem dúvida, na época, a própria filosofia de Anísio Teixeira, com sua visão regionalista de discussão e de combate aos problemas educacionais, que não sendo dissociados

do contexto sócio-cultural, a ele sua solução daria contribuições inestimáveis, considerada a escola em seu papel social de elemento da formação de uma sociedade mais justa.

Logicamente, as pesquisas, os cursos, seminários e publicações podem ser considerados serviços que não deveriam ser descartados na balança da situação educacional, e a amplitude do trabalho do INEP precisava ter sua confirmação na conquista das cabeças mais reflexivas e atuantes, como era o caso dos pesquisadores ligados às universidades. E Anísio Teixeira sabia que com a criação dos Centros Regionais, esta estratégia de descentralização e legitimação seria possível "(...) porque ao criar os centros regionais, a idéia dele era que cada um se ligasse à universidade local. (...) com a vinda do INEP para Brasília, seria o INEP na Universidade de Brasília, instalado na UnB junto à Faculdade de Educação; esta é uma coisa que a gente pode notar muito bem em todas as oportunidades em que ele tocou no assunto... o grande valor que ele dava à Faculdade de Educação dentro de uma universidade, como pólo central do ideário, da prática e da produção do conhecimento (...)" (E-P/T).

Foi também na década de 50 que houve a retomada de um movimento dos educadores, iniciado a partir dos anos 20, e paralisado durante o Estado Novo. Como aponta Góes (Cunha & Góes, 1985, p. 11), "(...) maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo". Essa seria a visão necessária ao entendimento do todo em que se dava o processo educativo. À época, era Paulo Freire quem levantava a discussão em torno da grande metamorfose que deveria sofrer a educação, que a seu ver assumiria uma postura de "educação com o homem", diferente da "educação para o homem" (id ibid).

Por tal concepção, é possível vislumbrar uma educação plasmada em seu próprio processo, em sua dinamicidade, onde educador e educando mesclam suas visões de mundo, suas práticas de vida e constroem, juntos, os conteúdos, a partir da realidade que é sua.

Esse movimento cresceu e chegou a seu auge no início da década de 60, e, enquanto os Centros do INEP, atu antes em suas regiões, desenvolviam suas atividades não nos parece ter havido uma grande conexão entre o seu trabalho e a filosofia candente de educação popular. Pelo que sentimos, o que mais se aproximou desta vertente foi a ação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Experimental do CRPE da Bahia, que desenvolvia um programa de educação integral, realizando trabalhos com a comunidade carente na área de oficinas de artesanato com preparação profissional.

O que nos sugere a atuação nesse período (52/63) é um esforço muito grande do INEP, como órgão estatal, de se aproximar o máximo da realidade em que se dá a ação educativa formal, para entender a escola, por dentro e por fora, com suas multifacetadas dimensões. Não se pode julgar, no entanto, que a atuação do INEP tenha sido decisiva ou definitiva, visto que muitos dos problemas apontados por seus estudos continuam sendo alvo de acaloradas discussões em torno do que poderia constituir saídas para o grande impasse, tais como a efetiva universalização do ensino, a qualificação e a valorização do magistêrio, a descentralização educacional respaldada em condições reais de atendimento à clientela, a efetivação da escola pública, entre tantos outros.

Ali, naqueles idos de 50, o INEP reunia em seus Centros educadores e cientistas sociais que denunciavam as

campanhas distorcivas de uma educação realmente democrática, como nos prova este trecho de um trabalho de Jaime Abreu, Estado e Educação:

*"Muito mais que situações individuais o que está em perigo, são, efetivamente, os princípios democráticos encarnados por educadores, no seu ideal de espraizar e conservar pública a educação pública, guardando-a como instrumento de toda uma cidadania para a realização de uma sociedade democrática e não, como vem sendo tentado, pondo-a como serva de restritos interesses particulares, sectários, especiais" (Abreu, 1958, p.4).*

Julga-se, então, que a possibilidade de influência direta na transformação da realidade educacional tenha sido remota no sentido que as forças contrárias se uniam, como num "cabo-de-guerra", capitalizando "(...) a confusão geral existente no país, para tentarem se apossar das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura e apertarem o cerco acabando com a escola pública" (Abreu, id ibid). Este seria apenas um dos inúmeros exemplos de batalhas planejadas entre as paredes do Instituto, contra a manutenção de uma situação de privilégio distorcido que já virou tradição em nosso sistema educacional.

Se nessa época, com todas as "aberturas" propostas pelo regime político em vigor, não houve condições da política educacional ir ao encontro da educação necessária ao povo e tentar "espionar" através do periscópio da pesquisa, cujos resultados pudessem indicar caminhos, pelo menos, para a busca de soluções, as coisas se tornariam muito mais difíceis com a chegada de 1964 e a mudança da ideologia política no poder que se constituiu.

Se analisarmos a fundo os documentos oficiais

daquele período, poderemos sentir, numa comparação com as ações desencadeadas e adotadas pelo poder oficial, através das campanhas, programas e o apoio a iniciativas mesmo no âmbito da sociedade civil, que houve uma tentativa de "reconhecimento" de possíveis caminhos para a resolução de problemas básicos.

Muitos dos mecanismos emergenciais ou transitórios foram institucionalizados em termos definitivos ou absorvidos por órgãos, como por exemplo a CAPES (originalmente criada como Campanha), a Campanha Nacional de Material de Ensino (com atividades semelhantes à CALDEME, à qual já nos referimos), a Campanha de Merenda Escolar e a Campanha de Assistência ao Estudante (CASES), cujas finalidades hoje se assemelham à filosofia da FAE.

Aquela tentativa de "reconhecimento" está implícita na maioria das mensagens presidenciais da época, no que tange à educação. Na Mensagem de 1956, é reconhecida a necessidade de uma "reforma ampla, de base", eliminando as soluções improvisadas que não atendam à "exigência popular por educação", sempre crescente. Para tal reforma seria imprescindível o conhecimento lúcido da realidade, o que é creditado às informações dadas pela pesquisa. E aí, nessa Mensagem, a pesquisa é colocada "como base do planejamento".

Nessa perspectiva, coloca-se o INEP como órgão mentor das avaliações da problemática educacional, aparecendo com destaque em todas as Mensagens dos anos seguintes.

O espectro desenvolvimentista perpassa todo o discurso e a ação do período, e se "os rumos da educação, ainda dissociada de nossa realidade" deveriam ser mudados a partir de bases científicas, tal concepção assentava-se no princípio do progresso técnico-industrial. E, em 1959, é taxativamente-

te explicitada a preocupação com o papel da educação: "Ampliar o sistema educacional do País e colocá-lo a serviço do desenvolvimento tem sido preocupação constante deste Governo".

É nesse mesmo ano que os educadores voltam a público com um novo Manifesto, no qual se posicionam contra a proposta que substituiria o projeto-de-lei de Diretrizes e Bases que atendia a grande parte dos anseios populares por educação.

No projeto inicial, a grande ênfase na gratuidade escolar para todos os níveis, a flexibilidade de currículos, abrindo a possibilidade de transferência de um ramo de ensino para outro, e a garantia do cumprimento do direito à educação pelo poder público, a qualquer cidadão brasileiro, eram os grandes alicerces da educação formal. No segundo projeto, o ensino privado era abertamente privilegiado sob a falsa argumentação de liberdade de escolha, "aliviando" o poder público da obrigação de garantir a educação de todos os níveis e ramos (Barros, 1960, p.479-522).

Os educadores alertavam para a urgente necessidade de enfrentamento definitivo da problemática educacional já tão sabida que se tornava, até, prescindíveis novas pesquisas que apontassem a realidade existente. Batiam-se, mais uma vez, pela assunção da educação, não como "um favor", mas como um direito do povo e um dever do Estado, denunciando a inversão do sentido de "liberdade" dada pelos que comandavam a "ofensiva contra a escola pública". (id ibid, p.57-82).

Esta foi, na verdade, a grande polêmica educacional do período administrativo de Anísio Teixeira no INEP, que, por ele próprio e tantos outros ligados ao Instituto, se tornou um dos locais de discussão dos destinos da nova lei.

A situação política do país, que tomou uma feição conturbada, estabilizou-se numa certa calma no período de Kubitschek (56/61), que conseguiu implantar um equilíbrio entre as forças econômicas e políticas por conta da "quebra" de argumentos ideológicos sobre questões que se constituíram fatos marcantes de seu governo, como aponta Pereira (1985, p.69-75), que provocaram "modificações estruturais" e propiciaram um clima de participação e paz social.

Em 1961, rompe-se o elo da tranquilidade quando Jânio Quadros, após menos de sete meses de mandato, renuncia ao poder, abrindo espaço para seu sucessor, João Goulart, completando, assim, um novo período de frustrações. Como analisa Pereira (id ibid), se a vitória de Quadros frustrou os radicais de direita, que o apoiaram inicialmente, o governo de Goulart frustraria os de esquerda, porque, a despeito do esperado, não correspondeu às suas aspirações. Basicamente, ao que entendemos, foi esse "tumulto de frustrações" de forças radicais que levou ao impasse a que se chegou em 1964.

Com a ascensão dos militares ao poder, tornou-se crítica a situação do INEP. Anísio Teixeira foi afastado em menos de um mês após o movimento de março, deixando de dar sua contribuição, também, à UnB e a toda a educação brasileira.

Da perspectiva interdisciplinar de seu mirante privilegiado de filósofo e educador, ficaram propostas de caminhos que até hoje ainda não foram abertos definitivamente, talvez porque os educadores de hoje também se deparem com as barreiras que têm sido, parece, infelizmente intransponíveis.

### 2.3. Terceiro Momento — 1964/1976: A Pesquisa do Esvaziamento ou o Esvaziamento da Pesquisa

O "tumulto de frustrações" a que nos referimos como o desencadeador na luta de forças radicais -- a esquerda crescida e fortalecida e a direita alarmada e unida -- impossibilitou qualquer forma de diálogo político (id ibid), advindo daí um clima de insegurança e confusão sócio-econômica pelo qual seriam levados os militares a avocarem a si os poderes de organização e salvação nacional. Como seu apoio estava restrito aos componentes de direita, à qual havia aderido a grande maioria da classe econômica recém-alçada a uma posição estável, com a afirmação do industrialismo no Brasil, durante o governo Kubistchek, não sobrava espaço para aqueles que, mesmo sem terem aderido ao radicalismo extremado, defendessem idéias opostas ou pelo menos diferentes. E a educação não escapava a esse estado de coisas.

Na Mensagem Presidencial de abertura da sessão legislativa de 1964 (A Educação nas Mensagens Presidenciais, p.365), ainda com João Goulart, podemos depreender a intenção do governo em assumir o direito da educação de todo o povo, em todas as suas camadas, principalmente aquelas que sempre acabam esquecidas ou relegadas por lassidão de vontade política, atendimento aos interesses dos "mais fortes" ou aderência a filosofias externas e estranhas à nossa realidade sócio-cultural.

Já no início do texto há a advertência sobre o "(...) profundo desajustamento cultural de massas consideráveis de nossas populações, em face das mudanças estruturais pro

vocadas pelo crescimento econômico do País" (id *ibid*, p. 360), cujos reflexos negativos só poderiam sacrificar e marginalizar cada vez mais os desprotegidos do Sistema.

Seria, neste caso, o alerta para a urgente reversão de uma situação desigual e injusta, em que provavelmente dar-se-ia a confirmação do fenômeno, até então observado, da permanência do privilégio de oferecer-se boa educação para aqueles favorecidos sócio-economicamente. Os pobres, continuando com o ensino fraco e desvinculado de sua realidade (com o desrespeito aos valores culturais do povo, às necessidades reais das camadas populares, do homem "anônimo" das cidades e dos campos) e da própria realidade do País e dos "tempos modernos", em que a ciência e a tecnologia cada vez mais exigem da capacidade humana e cada vez mais fazem parte da vida social cotidiana.

Nesse sentido, caberia ao Estado assumir definitivamente tamanho desafio, e isto fica claro aqui:

*"Não mais se pode esperar, assim, que as próprias forças sociais espontâneas corrijam, ainda que lentamente, os danos provocados pelas mudanças estruturais. Na conjuntura atual, cabe ao poder público tomar providências para que o desenvolvimento não se faça a preço tão oneroso e com tanto sacrifício das populações menos favorecidas" (id *ibid*, p.366).*

Acreditamos que tal discurso não poderia absolutamente agradar aos "mais favorecidos" e urgia, então, um novo posicionamento do Estado na defesa e na mediação dos interesses econômicos, aos quais a educação passaria a servir (cf. FREITAG, 1984, p. 76-9). E foram exatamente as categorias mais ligadas à educação, porque mais preocupadas com seu destino, as excluídas do sistema de poder: os trabalhadores, os estudantes e os intelectuais progressistas (cf. Pereira, *op.cit.* p.86).

É provável que em tal circunstância um órgão do Estado, cuja atuação caracterizara-se, principalmente na última década, pela participação no movimento de conquista de uma realidade educacional que correspondesse aos anseios e necessidades populares, se tornasse extremamente visado. O INEP e todos os que lá trabalhavam passaram, então, a viver momentos de altos e baixos por seu comprometimento com a defesa da escola pública, com a análise sociológica da educação, com o sistema escolar de Brasília e com a UnB, entre muitos outros. Um de nossos entrevistados, pessoa intimamente ligada ao INEP durante longo tempo, nos confirmou que Anísio Teixeira "foi afastado do INEP porque suas idéias eram muito avançadas e não correspondiam ao que o regime militar pretendia". E acrescentou:

*"E foi posto no lugar dele o Professor Carlos Pasquale, que era um líder da educação particular (...) e como se dizia que o Anísio era um defensor da educação pública e gratuita, e o Carlos Pasquale, sendo do Sindicato das Mantenedoras das Escolas Particulares de Ensino Superior e do Ensino Secundário, (...) imaginaram que sua ação seria de destruir o trabalho do Professor Anísio (...)"*. [E-P/A]

Carlos Pasquale assumiu o INEP em 27 de abril de 1964, tendo sido diretor do Departamento Nacional de Educação no período de governo de Café Filho, e como nos informou outro entrevistado (E-A), teria "renunciado à medicina para se dedicar à educação", com um perfil tipicamente de administrador.

Pasquale encontrou o INEP impregnado das idéias e dos ideais de Anísio Teixeira e, a despeito do que imaginaram os que o haviam indicado, ou seja, que ele desencenearia uma ação para destruir o trabalho de seu antecessor, não

fez absolutamente nada nesse sentido. "Embora eles se orientassem por princípios diferentes, Pasquale manteve o que foi possível na linha de Anísio Teixeira" e procurou, pelo contrário, "(...) tirar o máximo de partido do que existia (...) levando, depois, o que ele considerava a contribuição do ensino particular para a perspectiva do ensino em geral" (E-P/A).

Havendo conseguido um "relacionamento satisfatório com a equipe do INEP" (Mariani, 1982, p.195 e E-P/T), Pasquale manteve a maioria das atividades, sem quaisquer tipos de patrulhamento, dando continuidade às pesquisas que estavam em desenvolvimento quando lá chegou.

Em seguida, passou a dedicar-se ao que seria os grandes feitos de sua administração: o Censo Escolar, os estudos para a criação do Salário-Educação, o Anuário Brasileiro de Educação, a Conferência Nacional de Educação e os Colóquios Estaduais para a Organização das Secretarias Estaduais de Educação (CEOSE).

Para a realização do Censo Escolar, primeiro e único trabalho do gênero no Brasil, a nível nacional, foi criada uma Comissão Central, que tinha como presidente o próprio Pasquale, e como diretor da secretaria executiva, Carlos Correa Mascaro, antigo colaborador de Anísio Teixeira no CRPE de São Paulo e no CBPE, no Rio de Janeiro.

A essa Comissão uniam-se outras vinte e cinco regionais, envolvendo um total de 134 pessoas em todo o Brasil, contando com o apoio de servidores do IBGE, além de consultores e técnicos de atividades especializadas, e cerca de 100 mil recenseadores, selecionados pelo IBGE.

Foram averiguadas as condições gerais do magistério (número de professores com indicação de regentes de

classe e não regentes, formação etc.); as condições gerais das crianças, para o qual foi utilizado um formulário — o Boletim da Família, CE-1 — contendo questões de identificação da situação de toda a família; as condições gerais dos prédios escolares (número, construção, equipamentos, capacidade, número de turmas, duração dos turnos, entre outros) — averiguadas através do Boletim de Prédio Escolar, CE-2.

Esse foi um trabalho bastante amplo tanto no universo abrangido quanto na quantidade de dados levantados, tendo sido de 30 milhões o número de crianças recenseadas, com cerca de 400 milhões de dados apurados. Foram publicados, posteriormente, três volumes que reuniram todas as informações levantadas.

Na mesma época, o INEP encarregava-se de elaborar o Projeto de Lei que instituiu o Salário-Educação (Lei nº 4440, de 27 de outubro de 1964).

Segundo o que podemos averiguar (E-P/A), Pasquale dedicou-se pessoalmente a esse trabalho, propondo às empresas que contribuíssem para a educação de seus empregados e os filhos destes. A destinação de recursos, como Pasquale queria e acabou por ser efetivada no Projeto, recebeu muitas resistências, conforme nos disse nosso entrevistado, de elementos inclusive do governo, como ele próprio presenciou durante uma reunião na Federação das Indústrias de São Paulo. O Salário-Educação foi regulamentado pelo Decreto nº 55.551, de 12 de janeiro de 1965, e este é um fato que foi considerado por muitos uma grande contribuição na área dos custos e financiamento da educação, embora seus resultados não tenham sido, ao longo dos anos, "tão bons como deveriam, dado o vulto e o rumo que tomou esse dispositivo" (D-P/A).

Outro trabalho que merece destaque é a publicação do Anuário Brasileiro de Educação, através do qual deveria ser feito o acompanhamento do processo educacional a partir de 1964, mas cuja edição se limitou a dois volumes, relativos àquele ano.

Em novembro de 1964 foi instituída a Conferência Nacional de Educação (Decreto nº 54999, de 13 de novembro de 1964) a realizar-se a cada ano, numa capital de estado, e que seria destinada à apresentação de sugestões para o equacionamento dos grandes problemas da área. A primeira, realizada em Brasília, em março de 1965, tratou dos assuntos relativos à "Coordenação de recursos e medidas para o desenvolvimento da Educação Nacional" e discutiu questões a serem consideradas nos Planos Nacional e Estaduais de Educação. Foram ainda realizadas mais três conferências, em Porto Alegre - 1966, Salvador - 1967, e São Paulo, 1969.

A Conferência Nacional de Educação, instituída em 1964, foi de certa forma, a retomada das Conferências Nacionais de Educação definidas na mesma lei que reorganizara o Ministério da Educação e Saúde Pública em 37, e pela qual foi criado o INEP. Seriam, estas, realizações do próprio Ministério, com o intuito de subsidiar suas próprias ações no campo educacional, o que ocorreu com efeito, apenas uma vez, em novembro de 1941.

Na verdade, podemos dizer que ambas eram de natureza bastante diversa das Conferências Nacionais de Educação realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), a partir de 1927 (cf. Cunha, 1981), onde os educadores se reuniam para discutir os temas mais polêmicos da educação. Ali chegaram a se confrontar o grupo dos "reformadores", que defendiam a

gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade, e o grupo dos educadores católicos que, em defesa da liberdade de ensino, temiam a perda do espaço da escola confessional (id ibid e Romanelli, 1983).

Outra realização governamental sob os auspícios do INEP, no período da gestão Pasquale, foi a instalação dos CEOSE -- Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação.

Na apresentação do projeto "Condições e pressupostos da mudança na política educacional" (ANEXO), o coordenador do CEOSE, Durmeval Trigueiro Mendes, fala que os Colóquios foram criados pelo INEP como um instrumento para levar a efeito uma estratégia de combate às deformações e deficiências dos sistemas educacionais, apontando: 1- a forma abstrata, com que é planejada a estrutura administrativa, sem o conteúdo de realidade "que a suporta e a define"; 2- a inexistência de relacionamento entre os órgãos-meios e os órgãos-fins,, provocando a distorção de órgãos-meios, sobretudo "os órgãos de orçamento e de pessoal", muitas vezes ficarem acima dos órgãos-fins; 3 - "falta de staff" nos sistemas estaduais e nos órgãos federais, com condições de garantir a continuidade e a consistência dos programas definidos pela política educacional; 4- formulação inadequada de objetivos ou incapacidade de alcançá-los, em razão da falta de técnicos; 5- inexistência de mecanismos de avaliação das políticas; 6- inexistência de mecanismos adequados para que o MEC efetue uma assistência técnica aos Sistemas, dentro de uma linha de ação descentralizada do Sistema.

Os CEOSE seriam, assim, um elemento desencadeador das correções dessas distorções e deficiências, atuando a partir dos fatos, que seriam as fontes de suas posições doutri-

nárias (cf. Mendes, s.d., ANEXO).

Depois de uma gestão de pouco mais de dois anos, Carlos Pasquale foi convidado pelo então governador de São Paulo a assumir a Secretaria de Educação daquele Estado, e durante uma reunião da UNESCO, na Argentina, indicou o nome de Carlos Correa Mascaro ao Ministro Moniz de Aragão, que o convidou, ainda em Buenos Aires, a substituir Pasquale na direção do INEP.

Colaborador de Anísio Teixeira desde 1956, professor da USP na área de administração escolar, e posteriormente assessor de Pasquale, Carlos Mascaro teve como meta principal dar continuidade aos trabalhos que o órgão vinha realizando, com uma ênfase especial no trabalho do Centro Regional de São Paulo que se pautava por uma política intensiva de preparação e capacitação de pessoal para os sistemas estaduais de ensino, em cuja organização o INEP estava empenhado através dos CEOSE.

Mascaro preocupava-se com a possibilidade de "(...) dar condições e pressupostos à mudança da política educacional, quando se tentava demonstrar que aos estados caberia maior responsabilidade em relação aos sistemas de ensino" (E-P/A). Ao Sistema Federal, no seu entender, caberia o papel de formulador da política, assegurando aos estados as condições e os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, o INEP deveria implementar as ações que facilitassem o fortalecimento das Secretarias de Educação, com a formação de equipes bem treinadas e qualificadas.

Carlos Correa Mascaro foi designado oficialmente em 11 de abril de 1966, mesma data da exoneração de Pasquale, e, como seu antecessor, não teve dificuldade no rela

cionamento com a equipe de trabalho, já que era conhecido desde os tempos de Anísio Teixeira no INEP.

Isto, porém, não o isentou de ser visto com uma certa cautela por alguns servidores, que receavam ser sua permanência no órgão, após a ruptura de 64, e muito mais ascendendo à direção-geral, um indicador de uma certa convivência com o regime imposto (D-T).

Apesar desse fato, havendo sido muito ligado a Anísio Teixeira e tendo aceitado permanecer na gestão Pasquale, Mascaro tinha como objetivo básico tentar dar prosseguimento ao trabalho dos dois, e, surpreso com o convite, não teria tido tempo de formular um plano inicial de atividade à frente do órgão. Sem ter ligações com os militares e sabendo das dificuldades existentes naquele período, seu único apoio era o Ministro Aragão, e reconhecia que, àquela altura, o INEP estava muito visado porque era considerado "uma ponta de lança do avanço" no sentido democrático da educação e, assim, "as vistas dos militares estavam focalizadas sempre no INEP" (E-P/A).

Desde a deflagração do movimento de 64 até 1967, as atividades do Instituto referentes à assistência técnica permaneceram basicamente inalteradas, e os cursos de formação e aperfeiçoamento de professores e especialistas atingiram um total de 5.462 bolsas oferecidas em todo o país (cf. Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos em agosto de 1967-AH,C.19, M.217 - CBPE).

A biblioteca do Centro Brasileiro já contava com um acervo de significativa qualidade nos seus 51.447 "títulos" (entre livros, folhetos e periódicos) e todos os setores da Documentação continuavam a desenvolver suas atividades de rotina (id ibid).

Nessa época foram concluídos os projetos da Escola de Demonstração do Centro Regional João Pinheiro, em Belo Horizonte, e do Centro de Treinamento de Curitiba, que seria construído sob a supervisão da Fundação Educacional do Paraná - FUNDEPAR.

Em janeiro de 1967 (Decreto nº 60.155) foi criado o Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares no qual o INEP participou ativamente com a realização de estudos, levantamentos, treinamento de pessoal e outras iniciativas que lhe foram atribuídas.

Participou também da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED, que tinha como finalidade "incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e didáticos", ficando a cargo do INEP e do DNE a incumbência de selecionar os livros a serem distribuídos a todas as escolas primárias do país.

Realizou a III Conferência Nacional de Educação, e deu continuidade a uma série de pesquisas e levantamentos já iniciados.

Em dezembro de 1968, após estudos sobre a situação da estrutura e do funcionamento do INEP e seus Centros de Pesquisas e de Treinamento, Carlos Mascaro enviou um ofício ao Ministro da Educação (Of. nº 1590, de 02 de dezembro de 1968 /AH,C.36, M.297, p.1), no qual solicitava a transformação do Instituto em órgão autônomo, anexando o projeto de reestruturação. No documento estava definida a competência do INEP na área de pesquisa e de assistência e cooperação técnica, com uma estrutura que daria o suporte necessário às suas atividades e às de seus Centros. Como órgão autônomo, abrir-se-iam as condições

de realização de concursos públicos de títulos ou de provas e títulos para contratação de especialistas e pessoal técnico ( Art.10), e seriam possíveis novas formas de arrecadação de recursos, além dos orçamentários.

A reestruturação não foi aprovada na forma como se apresentava, havendo de atender ao Decreto-Lei nº 200/67 e à reforma administrativa do MEC, então em andamento.

Em março de 1969 (Portaria nº 40, de 21.03.69) foi instituído o Serviço de Assistência Técnica - SAT.

O SAT foi a última realização de Carlos Mascaro, que após um período de constrangimento por não haver se identificado com as diretrizes políticas do governo, principalmente nos últimos dois anos de sua gestão, afastou-se, a pedido, para realizar um trabalho na Europa, contratado pelo Bureau International d'Education, da UNESCO.

Essa foi uma das piores fases da vida do INEP, final da década de 60, quando era nítida a "intervenção" em suas atividades, quando o Instituto "não tinha condições de desenvolver sua própria política interna porque as coisas eram bloqueadas e existiam pressões externas" (E-P/A).

A situação do órgão chegou a um ponto tal de dificuldade política que Carlos Mascaro, ainda diretor, chegou a tomar o mesmo avião que o Ministro Tarso Dutra para, durante o voo para Brasília, conseguir fazer um despacho de rotina. "Ninguém queria ouvir o INEP (...), era muito difícil ser convidado para uma reunião onde se discutiria política de educação" (E-P/A).

Tal fato é explicado por nosso entrevistado pela linha traçada para a política da área, a partir de uma "visão das coisas que deveriam ser feitas" e com a qual o INEP

não concordava.

Guido Ivan de Carvalho assumiu a direção do INEP em 11 de abril de 1969. Advogado, ex-militante da política estudantil e assíduo frequentador do ISEB, tinha um melhor relacionamento com o Ministro Tarso Dutra, o que, na opinião de algumas pessoas (E-P/A), facilitaria o seu trabalho até num sentido de preservação do órgão que então passava a dirigir e do qual tinha um bom conhecimento como diretor substituto da gestão Mascaro e Coordenador do recém criado SAT.

Já em 1969 surgiu a primeira idéia de transferência obrigatória para Brasília e Carvalho resistiu, defendendo a necessidade de permanência do INEP e do CBPE no Rio de Janeiro, organizando na capital um núcleo que funcionaria como um centro de informações — seria um "núcleo informatizado" ligado diretamente ao Rio de Janeiro para acessar as informações solicitadas em Brasília.

E assim, sua resistência era no sentido de "preservar", de "proteger" o Instituto e sua "massa crítica", o que, no Rio de Janeiro seria muito mais viável, tanto por ser considerada a "capital cultural", como pela distância física do novo sistema de poder (E-A).

Atendia, também, a essa finalidade — embora não sendo a única nem principal — a implantação do Serviço de Assistência Técnica - SAT. Segundo o que pudemos averiguar, o SAT, com caráter predominantemente técnico, teria sido uma forma para reunir e preservar os programas de assistência técnica desenvolvidos pelo INEP, inicialmente os dos CRPES de São Paulo e Belo Horizonte. Incorporou o programa desenvolvido no Centro Regional João Pinheiro (BH), apoiado pela USAID, o programa dos Centros de Treinamento (Inhumas, Manaus etc) apoiado pela UNICEF

e o CEOSE, com a UNESCO, este já em sua fase final.

Também no SAT foram realizados os estudos e o planejamento do Grupo de Educação Especial, que viriam a dar origem ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (D-P).

O SAT, embora vinculado ao INEP e ocupando espaço físico no CBPE, funcionava de uma forma bastante independente dos demais setores, o que, de certa maneira, provocou algumas reações contrárias, tanto em função do desentrosamento existente com as outras equipes e atividades, quanto pela acentuada diferença salarial existente entre os técnicos que lá trabalhavam e recebiam remuneração complementar do projeto e os que se mantinham com os salários estabelecidos pelo DASP.

Ainda em 69, houve uma segunda tentativa de transformação do INEP, agora em Fundação a ser administrada por um Diretor-Geral, um Conselho Deliberativo - constituído pelo Diretor, um representante de cada um dos três graus de ensino e um elemento do Ministério do Planejamento - e um Conselho Fiscal - com três membros indicados pelo Ministro da Educação. No parágrafo único do Art. 4º do Projeto estava prevista a aplicação de 5% de todos os recursos em pesquisas sobre o ensino primário, único item indicativo de utilização dos recursos no documento (AH, C.36, M.298, p.9).

Não havendo se concretizado, mais uma vez, a reestruturação, o órgão continuou sem condições de contratar novos técnicos que cobririam o vazio deixado pela evasão de muitos de seus elementos mais qualificados, o que justificaria, por si, a mudança do regime jurídico da instituição, cujas atividades já se achavam prejudicadas. ("INEP perde os melhores técnicos porque não pode cobrir as ofertas". Jornal do Brasil, 18.8.69).

Em setembro do mesmo ano, o Instituto inte

grou-se ao grupo de trabalho encarregado de elaborar a reforma do ensino primário e médio, através da indicação de alguns de seus técnicos e pesquisadores (Decretos de 26/09 e 13/10/69).

Em janeiro de 1970, foi assinado um contrato de locação para a instalação de um Núcleo de Documentação Pedagógica do INEP em Brasília, no Edifício Gilberto Salomão, onde também é montado um gabinete para o Diretor-Geral e uma pequena assessoria.

A transferência do INEP para Brasília já parecia "ponto pacífico" nos planos do governo e desde 1969 eram solicitados estudos para averiguação das atividades e da produtividade dos diversos Centros. Em 1970, o Diretor-Geral, não concordando com a mudança total do órgão, procurava manter o núcleo de informações na capital, defendendo a permanência dos Centros em seus respectivos Estados.

Em março, Guido Ivan de Carvalho é afastado do cargo e em seu lugar é nomeado Walter de Toledo Piza, em uma época de grandes transformações no próprio Ministério, que se debruçava sobre os estudos para sua reforma administrativa.

Era possível observar a diminuição das atividades do INEP, fato que vinha se concretizando nos últimos três anos, e o que sustentava basicamente a atuação do órgão eram os programas conjuntos com organismos internacionais e a parte de documentação e informação que mantinha seu serviço de audiovisuais, os levantamentos bibliográficos, as publicações (especialmente a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) e a resposta aos questionários e solicitações originárias de todo o país e do exterior, fruto, ainda, do grande pretígio nacional e internacional que o INEP conquistara na década de 50 (E-A/P).

Em março de 1971, o órgão e todos os seus an

tigos servidores se ressentem profundamente com a morte imprevista de seu grande orientador: Anísio Teixeira. Apesar de seu afastamento e da perda de diversos de seus mais ativos colaboradores, o INEP ainda "respirava" sob a sua influência carismática e, a despeito de todas as mudanças de linha de trabalho, administrações interrompidas e rápidas, a equipe do INEP, particularmente do CBPE, mantinha acesos a esperança e o otimismo que eram as características do Mestre Anísio, como muitos o chamavam.

A crença na realização de um trabalho que ajudasse a reverter uma realidade socialmente injusta dava os matizes de uma "extraordinária atmosfera de debate, de discussão, de crítica e de produção" que era vivida em sua época. (E-P).

Muitos apontam a profunda identificação do INEP com Anísio Teixeira, a partir de quem o órgão podia ser considerado de "primeira grandeza", cujas atividades seriam desenvolvidas "(...) exclusivamente em função de sua liderança pessoal. O INEP era Anísio Teixeira." (Mariani, op.cit., p.193 e E-A).

Dessa forma, além do arrefecimento da dinâmica de trabalho e a perda da liderança de Anísio Teixeira nas atividades desenvolvidas, o efeito psicológico da morte do educador baiano feriu decisivamente os ânimos já tão abatidos. Embora não tenha sido Anísio Teixeira o fundador do INEP, ele fora o criador do CBPE e era ali, principalmente, que se moldava a cultura institucional do órgão e que se sedimentara uma relação entre o grupo que permanecera com as idéias que geraram o Centro e que mantinha a motivação, a crença nos destinos possíveis até nas épocas de impossíveis realizações. Seria como man

ter aquela energia a que se refere Ricoeur (1983, p.68) mesmo em períodos de desencontro do projeto da vida institucional com a nova ideologia que aos poucos tomava conta das diretrizes que passavam a sobrepor-se a tudo.

Consideramos importante o registro desse fato, admitindo ser fundamental para a atividade humana e social, que incorpora o elemento profissional para a plena realização do homem, a questão da motivação que impulsiona a ideologia das ações grupais tal como o o motivo justifica os projetos individuais (id ibid).

Então, ainda sob o impacto do trágico desaparecimento daquele que foi o maior nome de sua história, como, de certo, um dos maiores da história da educação brasileira, o INEP enfrentava no início de 1972 uma nova mudança administrativa, começando a delinear-se claramente o que passaria a ser uma descontinuidade contínua nas administrações a partir de 1964 (vide ANEXO com a relação dos diretores e duração dos respectivos mandatos).

Em janeiro de 1972, chegou ao INEP o Coronel Ayrton de Carvalho Mattos. Sem qualquer vínculo com a educação, a não ser um registro de professor de educação física, o novo diretor, como militar, poderia dar ao órgão a direção que a política da época definia como necessária e por ser alguém alheio à problemática da área, indicado por sua característica de "administrador hábil e competente" (Mariani, op.cit., p.193), haveria de tomar as providências cabíveis ao funcionamento do Instituto, sem envolvimento maiores. Àquela altura, o INEP tinha o "estigma de esquerdista, numa ocasião em que ser esquerdista era o maior dos crimes", e este era um componente ideológico que marcava o ponto básico para uma intervenção (E-T/A).

Logo no início de sua gestão, Carvalho Mattos solicitou um levantamento da situação geral, a fim de verificar as condições de funcionamento e organização do Instituto. Tomou conhecimento da insuficiência dos recursos humanos, causada certamente pela evasão por questões político-ideológicas e pelos baixos níveis salariais de então. Ao lado deste fato, era reconhecida uma certa condição de referência positiva para os que eram ligados ao INEP, e talvez por isto mesmo, na época, 32 elementos que já haviam sido diretores no MEC estavam à disposição do Instituto sem lá trabalharem efetivamente (E-A).

Outra providência imediata foi a regularização dos servidores pagos através de "recibo", vinculados a diversos projetos, que passaram a integrar a tabela permanente, pelas Leis Trabalhistas.

Ato contínuo, começaram os estudos para uma reestruturação, e em novembro o INEP, transformado em 1970 em órgão autônomo administrativa e financeiramente, passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972). No mesmo ato eram definidos os recursos a constituírem o fundo especial de natureza contábil, criado em 1970 (Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970), que é denominado "Fundo Especial de Estudos e Pesquisas Educacionais".

Em 1973 foi publicado o regimento interno (Portaria nº 55 - BSB, de 22 de janeiro de 1973), pelo qual o órgão recebeu a atribuição de "exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional do país", sendo formada uma Comissão de Programação coordenada pelo responsável da Assessoria Técnica da Direção-Geral.

No Artigo 8º do regimento ficava definida a competência de subsidiar a política educacional através da realização, financiamento e divulgação de estudos, pesquisas e experiências, buscando fundamentar e harmonizar "decisões a serem adotadas", enfatizando, para tanto, o caráter inovador das atividades que contribuiriam para o aperfeiçoamento da educação.

Ainda em 1972, foram extintos alguns dos órgãos de outros Estados, ligados ao INEP, como o Centro Audiovisual de Vitória e o Serviço de Recursos Audiovisuais de Curitiba, iniciando-se também o processo de extinção dos Centros Regionais, com a cessão dos bens móveis e imóveis do CRPE Professor Queiroz Filho à USP, por Acordo assinado em agosto, culminando em sua extinção três meses depois (ANEXO).

Paralelamente ao "enxugamento" do "Sistema INEP", houve uma retomada das atividades técnicas, com um plano de trabalho considerado audacioso para a época, com o lançamento de dois programas básicos: o Programa Anísio Teixeira, voltado para estudos, levantamentos e pesquisas, e o Programa Lourenço Filho, para a criação de um subsistema de documentação e informação educacional.

Ouvidos alguns funcionários da época, constatamos que a gestão de Carvalho Mattos é considerada de "grande significado na história do INEP" por causa da implantação dos programas, e a modernização de seus serviços, além das atitudes que viriam a ser vistas como o maior apoio recebido, até então, pelos servidores da "Casa".

Entendemos que esta opinião se explica por três fatos principais: o primeiro ligado à inclusão desses servidores em grupos-tarefas destinados ao desenvolvimento das atividades de novo plano de ação do órgão, com um tratamento sala

rial correspondente às funções que iriam exercer; o segundo fato foi o empenho com que dirigiu o processo de inclusão do INEP no Plano de Classificação de Cargos do Serviço Público, o que, aliás, culminou como o motivo imediato de sua saída do INEP; e o terceiro, que não é diretamente ligado ao pessoal mas que repercutiu positivamente no meio da equipe técnica, foi a defesa de dois números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (nºs 134 e 136, sobre filosofia da educação e pesquisa educacional, respectivamente), cujos temas foram considerados não recomendáveis por levantar questões polêmicas. Este fato, inclusive, resultou numa ordem de recolhimento de toda a tiragem, o que foi parcialmente conseguido.

Na verdade, Carvalho Mattos exerceu uma liderança inovadora, prestigiando seus funcionários e modernizando os serviços, mudando a estrutura, extinguindo os Centros Regionais e transformando o Instituto num órgão financiador, quando o grande receio era que o INEP se transformasse num "mero repassador de recursos" (E-A/T).

A implantação do Subsistema de Documentação e Informação Educacional, finalidade principal do Programa Lourenço Filho, foi um grande avanço no período, sendo iniciado um trabalho dentro das modernas técnicas de documentação, com a consultoria do especialista francês Jean Viet.

O Projeto DIE, como foi denominado, apresentado em sua versão final em 1973, definia um elenco de sete sub-projetos: Armazenamento e Recuperação da Informação; Implantação do Setor de Cadastros (instituições de pesquisa educacional, pesquisas educacionais, pesquisadores); Fichário Conceitual (cuja constituição possibilitaria elaborar um Thesaurus Brasileiro de Educação); Reestruturação da Seção de Documentação e Inter-

câmbio (SDI), com a implantação de um serviço de Pergunta-Resposta; Perfil do Usuário; Biblioteca-Núcleo; e o Serviço de Reprografia (com a instalação de um laboratório de microfilmagem).

Para a consecução dos objetivos de modernização do INEP, foi desenvolvido um programa intensivo de formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, com cursos e estágios realizados por instituições como o IBBD (que ofereceu um curso de 56 horas, no qual participaram 21 servidores), a PUC/RJ (onde 16 servidores freqüentaram cursos sobre PERT em educação, análise de sistemas), o CENAFOR (com 21 servidores matriculados em cursos sobre metodologia de pesquisa, análise ocupacional e avaliação educacional), além do estágio de microfilmagem, entre outros.

Na área de estudos e pesquisas, o INEP deu início ao Programa Anísio Teixeira cujos objetivos eram principalmente contribuir para o conhecimento da situação educacional do país, para a identificação das medidas necessárias no momento em que estava sendo implementada a reforma do ensino e os cursos de pós-graduação tomavam um impulso e se afirmavam como o "locus" de realização da pesquisa e da formação dos pesquisadores.

Logo no início de 1972, foi realizado um encontro para levantamento e discussão de temas de pesquisa cuja relação foi distribuída às universidades e demais instituições de ensino superior e Secretarias de Educação, a fim de que fossem selecionados os temas considerados prioritários, fato que revela a tentativa do INEP em efetivar seu papel de órgão coordenador da pesquisa educacional. Obtendo 1/3 de respostas aos questionários enviados, o órgão arrolou os temas que originaram projetos que a serem apoiados.

Tanto no Plano Setorial de Educação e Cultura do período 1972/1974, com o Projeto Prioritário nº 32 (Estudos e Pesquisas Educacionais), como no período 1975/1979, com o Projeto nº 37 (Estímulo a Estudos e Pesquisas Educacionais), ficava definida a vinculação do INEP com as metas prioritárias do MEC e com a tomada de decisões, estabelecida sua função coordenadora dos estudos e pesquisas no âmbito do MEC, como identificamos no seguinte trecho de justificativa do Projeto 32, do I PSEC:

*"[...] Em tese, sabe-se que o estudo e a pesquisa, quando relacionados a objetivos pragmáticos, devem anteceder a tomada de decisões das áreas executivas. [...] Cabe ressaltar que a coordenação das tarefas de estudos e pesquisas comandadas pelo INEP com as atividades práticas do MEC, das SECs estaduais, das universidades etc, deverá ser obtida gradativamente, à medida que o próprio INEP se equipe devidamente "(Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974, p.230-1).*

Mais adiante, no estabelecimento dos objetivos para o triênio, ficava mais clara a atuação do órgão:

*"Pretende-se obter a efetivação do entrosamento entre estudo-pesquisa, de um lado, e decisão-execução, de outro, por meio de crescente integração das tarefas do INEP no contexto das grandes linhas da reforma educacional em processo " (id ibid p.233).*

Dessa forma, o documento definia como fundamental, para que o INEP exercesse sua função, o entrelaçamento com os setores executivos, ou seja, uma ação conjunta com os demais órgãos do MEC, nas áreas didática, econômico-social e institucional, propriamente dita (id ibid, p.233-5).

Para período seguinte, a "íntima ligação" da educação com o processo de desenvolvimento social e econômico " é enfatizada no Plano.

A política governamental para o setor assume, aí, uma ação desdobrada em quatro vertentes (a preventiva, a corretiva, a de coerência e a maximizadora), cujos fundamentos apontam para uma educação formadora dos recursos humanos imprescindíveis ao desenvolvimento sócio-econômico, visto este, também, como um fenômeno a ser um benefício para o próprio homem (PSEC 75/79).

Não diferindo essencialmente do Plano anterior, o II PSEC indica um caráter tecnicista que, perpassando todos os níveis de ensino, busca um entrosamento dos sistemas, o qual possibilite a "força, coesão e unidade ao conjunto de atividades voltadas para a educação do homem brasileiro" e que resulte "necessariamente em economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade" (id ibid , p. 2).

A pesquisa é considerada um "meio" (ib ibid p.34) para a consecução dos objetivos desenvolvimentistas, e a educação passa a servir ao "(...) processo de legitimação, inserindo-se na ideologia do planejamento (...)" (Covre, 1983, p. 195), constituindo-se num instrumento eficiente e eficaz para o alcance dos objetivos propostos, tônica do início da década de 70.

Neste contexto, o INEP poderia ser considerado o responsável, no âmbito do MEC, por três das atividades de maior destaque, "pela sua expressão estratégica" (PSEC 1975/1979, p.34), que eram a informática, a pesquisa e o planejamento.

Dessa forma, deveria contribuir para a consolidação da política traçada para o setor Educação na medida em que sua prática estivesse uníssona com a filosofia vigente.

No ano de 1975, o órgão estava totalmente renovado, com inúmeros equipamentos de microfilmagem, terminal ligado ao sistema PRODASEN, as atividades sendo desenvolvidas por equipes de especialistas e funcionários treinados e, diferente do que havia sido prognosticado, um relacionamento de trabalho bastante tranqüilo, quer entre os servidores, quer entre estes e a direção.

O que pudemos depreender, é que todo o trabalho de Carvalho Mattos era realizado no sentido de criar no INEP, um elemento que o "sustentasse", independentemente dos diretores que lá chegassem. Um programa de trabalho que, sendo característico do órgão, mantivesse uma política interna de atuação, um núcleo de continuidade de sua linha de ação. Para ele, esse sustentáculo teria base no CBPE, ao qual defendeu da extinção durante todo o seu período como diretor (E-A).

Mas foi também nesse ano que o INEP se viu obrigado a extinguir os grupos-tarefas, através dos quais as novas versões de seus serviços tinham sido possíveis. Tal medida levou a mais de um terço de técnicos de nível superior e nível médio à dispensa e os funcionários permanentes se viram obrigados a cobrir, mais uma vez, o deficit de pessoal, o que prejudicou bastante o desenvolvimento dos programas em termos de quantidade, já que a qualidade era garantida pelo pessoal que já participara de cursos de treinamento e aperfeiçoamento.

Em final de 1975, já bastante desgastado, Carvalho Mattos entrou definitivamente em conflito com a instância superior do MEC, em função de uma carta que enviara à Secre

taria do Planejamento, na qual discordava do encaminhamento que estava sendo dado ao processo de inclusão do pessoal do INEP no Plano de Classificação de Cargos. Já com alguns precedentes que poderiam ser considerados como insubordinações, tais como a defesa da linha editorial pluralista da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o convite a um professor francês que viera fazer uma palestra sobre drogas na UnB, e a resistência à extinção do Centro Brasileiro, Carvalho Mattos foi convidado, por telefone, a pedir demissão do cargo, a que se recusou, levando os seus superiores a demitirem-no, o que ocorreu efetivamente em fevereiro de 1976 (Decreto de 16.02.76 - DOU de 17.02.76 p.2314).

À época era diretor das Atividades Gerais do MEC, Francisco Cruz Barbosa Lopes, que foi convidado pelo então secretário-geral, Dr. Euro Brandão, a substituir interinamente Carvalho Mattos na direção do INEP.

Com formação de administrador, Cruz Barbosa surpreendeu-se com a organização encontrada no órgão, particularmente no CBPE e chegou a dizer-se impressionado em encontrar "uma equipe tão coesa, empolgada e participante". Já com experiência anterior, como um dos dirigentes do MEC, resolveu manter o programa de trabalho em andamento e tentar uma melhor articulação com os outros órgãos do Ministério, para o que foi constituída uma Comissão integrada por todos os Departamentos (hoje Secretarias-fim do MEC). Esta Comissão teria a incumbência de tomar conhecimento dos projetos em andamento e definir outros para os anos seguintes, com o fito de organizar a atividade de pesquisa no MEC de acordo com a necessidade de ações a serem implementadas pelos diferentes órgãos.

A desarticulação existente no Ministério se

ria, na sua opinião, a grande dificuldade para o trabalho do Instituto.

Houve, nesse período, uma continuidade que propiciou a consolidação de uma mentalidade técnica inovadora no serviços realizados no INEP, especialmente na parte relativa à documentação e informação que passara a utilizar uma linguagem e um tratamento modernos, implementando os processos automatizados e estabelecendo uma linha editorial para a RBEP que dava espaço a posições ideológicas diversas, o que era considerado ousado, "numa época que não se permitia petulância de forma alguma e nem respirar direito sobre qualquer questão" (E-A).

Por essa e outras ousadias, "era lógico que o INEP tivesse uma resposta à altura. E teve" (E-A).

Cruz Barbosa ficou pouco mais de cinco meses na direção do INEP, quando poderia ser confirmado, como efetivo, caso concordasse com uma decisão política já tomada; a extinção do CBPE. Para ele, fechar o Centro seria privar o Instituto de seu "órgão pensante", além da importância social de tal ato, através do qual seriam demitidos mais de oitenta funcionários. A Cruz Barbosa a justificativa dada era que a universidade estava assumindo a pesquisa e não havia necessidade de um órgão de acompanhamento daquela atividade.

Mas no CBPE, a grande vertente se concentrava na divulgação não só das pesquisas mas também das idéias sobre a realidade pesquisada.

Em 02 de agosto de 1976 (Portaria GM nº 38/76) há uma nova mudança administrativa. A direção era assumida por uma professora, ex-secretária de educação do Rio de Janeiro. Maria Mesquita de Siqueira foi nomeada com a incumbência de transferir o INEP definitivamente para Brasília e extinguir o

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais,

Inicialmente os funcionários aguardaram com certa curiosidade a chegada, ao Rio, da primeira diretora do INEP, curiosidade que em poucos dias se transformou em expectativa e apreensão diante da notícia que se espalhava rapidamente: a diretora viera fazer o que seus antecessores não fizeram e a extinção do Centro era sua atribuição principal no INEP.

Havia, realmente, no CBPE um "clima de família" como uma integração de todos os funcionários, um companheirismo raro em qualquer instituição. Muito mais que competição, que também existia, mas em pequena escala, a colaboração era uma tônica em todos os serviços sem impedir, no entanto, um saudável hábito de discussão interna sobre as questões relativas ao andamento dos trabalhos. Esse equilíbrio foi profundamente abalado com as perspectivas de mudança. Poucos eram os funcionários que aceitavam e entendiam como benéfica a transferência para a Capital e muito menos o fim de todo um trabalho consciente e maduro, fruto do acúmulo de experiências de anos e anos, através do qual se chegara a uma "positiva conjugação das atividades da pesquisa com as da documentação e informação" (E-A).

No dia 31 de agosto, Maria Mesquita de Siqueira reuniu toda a equipe do INEP no Rio de Janeiro, no auditório do CBPE, e antes mesmo de conhecer aquela realidade e seus atores, confirmou a transferência e estabeleceu um prazo para as providências necessárias. Aos funcionários que não se transferissem restavam duas alternativas: a ida para outro órgão que os aceitassem ou a demissão, que atingiria o pessoal de CLT que não possuía a estabilidade garantida aos estatutários.

Pela primeira vez em todos aqueles anos, vimos o grupo se dividir. A coesão que era sua característica es

tava rompida, e o conflito sobreveio. Era o esvaziamento. Alguns não se conformavam e instavam os companheiros a lutar contra aquela decisão; outros, em face do que se apresentava como um fato consumado, eram tomados pelo desânimo, ou resignação; outros ainda, tentavam avaliar os reflexos da medida em sua própria vida, pessoal e profissional, buscando uma saída para o impasse.

Poucos foram os funcionários que, por contingências diversas, puderam se transferir para Brasília e adveio uma rejeição por parte dos colegas que não podiam sair do Rio de Janeiro. Os "celetistas" se uniram a fim de reivindicar seus direitos na Justiça; a Imprensa divulgava a reação de intelectuais e instituições cariocas diante da iminente perda da biblioteca do CBPE, considerada a mais completa na área da educação, àquela época com mais de 73.000 volumes.

Mesmo bastante dividida, a equipe começou a elaborar um relatório de atividades, distribuído em fevereiro de 1977.

Na apresentação do documento foram apontadas as diretrizes do trabalho do CBPE desde 1971, enfatizando a orientação dos fatos "em decorrência de mudanças na política geral do governo".

A Coordenadoria de Estudos e Pesquisas (COEPE), encarregada da meta nº 4, do Projeto Prioritário nº 26 do II PSEC, chegara a 1976 com seis projetos em desenvolvimento e quatro paralisados "por falta de pessoal e/ou deliberação da Direção-Geral do INEP", mostrando a exata medida do esvaziamento dessa atividade no Instituto (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1977).

A Coordenadoria de Documentação e Informações

(CODIE), responsável pelo projeto prioritário nº 20.3 — "Desenvolvimento do Subsistema para Informações Documentárias e Bibliográficas", baseava suas atividades num tripé de atribuições, dentro de uma visão sistêmica: coleta de informações educacionais pela rede de intercâmbio e/ou outros meios; tratamento e armazenamento da informação educacional; e recuperação e disseminação da informação educacional (id ibid, p.12 - ver também páginas seguintes).

O projeto de Linguagem Documentária, com a elaboração do Thesaurus Brasileiro de Educação, visava compatibilizar toda a terminologia educacional, alcançando, no âmbito do INEP, as atividades concernentes tanto à documentação quanto à divulgação, através de publicações editadas pelo órgão. Até aquela data haviam sido selecionados e conceituados 600 temas, com a colaboração de especialistas de diversos Estados, e uma relação com 197 descritores já era utilizada na análise documental dentro do CBPE.

Além da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e da Bibliografia Brasileira de Educação, o CBPE publicava três séries (Renovação da Escola de 1º Grau, Pesquisas e Monografias e Materiais para Experimentação), além de várias publicações avulsas (ANEXO).

Com os serviços já em processo de automatização, e iniciados os trabalhos de microfilmagem da legislação e da jurisprudência educacionais, o CBPE mantinha uma rede provisória de intercâmbio de informações, integrada por instituições de alto nível no setor. A maioria dos funcionários envolvidos desempenhava suas funções ciente da enorme importância da preservação do conhecimento que é produzido e mais ainda da divulgação, em maior amplitude e escala quanto possível, para a con

tinuidade desse processo de produção, de forma esclarecedora.

E o CBPE era, sem dúvida, o núcleo, por excelência, da prática e da reflexão que se exercitava no INEP, buscando em sua tradição o ponto de partida para sua renovação, tentando acompanhar os novos tempos e contribuir para uma nova educação que se fazia necessária.

#### 2.4. Quarto Momento — 1977/1984: A Tentativa de Transformação

Em janeiro de 1977, o processo de transferência dos poucos funcionários do CBPE estava praticamente terminado, e os que ficaram no Rio de Janeiro receberam o encargo de preparar o acervo a fim de que fosse transportado.

Em Brasília, o INEP, que funcionara anteriormente no Edifício Gilberto Salomão, passara a ocupar cinco andares do Edifício Araguaia, no Setor Comercial Sul, nos quais ficariam distribuídos os serviços e funcionários transferidos. Inicialmente, o pequeno grupo da Coordenadoria de Documentação e Informação, formado por sete das 52 pessoas no Rio, foi dividido, com três delas remanejadas para a Divisão de Atividades Auxiliares, três para a Pesquisa e apenas uma bibliotecária, que passaria a cuidar da pequena biblioteca que servia ao gabinete, desde sua vinda em 1972, com um acervo básico de relatórios e documentos oficiais.

Nesse primeiro período as atividades sofreram um visível retrocesso, pois que, em Brasília, a organização estava sendo iniciada com pouquíssimos elementos humanos e mate

riais, e no Rio a equipe estava mobilizada especialmente em organizar o acervo e suas próprias vidas, diante da iminente extinção do CBPE. Logicamente, não havia "clima", de um lado e de outro, para uma normalidade funcional.

Em junho, é alterada a estrutura do Instituto através do Decreto nº 79.809 (14.06.77) que em seu Artigo 2º extinguiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Em janeiro de 1978, a Portaria nº 4 aprova o novo regimento interno, mantendo a competência estabelecida no regimento anterior, dando uma nova organização cuja principal característica era uma seção de Controle e Avaliação nas duas Coordenadorias Técnicas — Pesquisa e Documentação.

Por decisão política, a biblioteca do CBPE foi doada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, com o objetivo de constituir-se na biblioteca de pós-graduação em educação daquela universidade. Em novembro de 1977, foram entregues mais de 72.000 volumes que ocupavam três andares do prédio da rua Voluntários da Pátria. No acervo, entre inúmeras obras das mais valiosas para o estudo da história da educação do país, encontrava-se uma coleção completa de livros didáticos brasileiros e todas as cartilhas editadas até então, além de diversas coleções de periódicos nacionais e estrangeiros da área das ciências sociais.

As dificuldades em virtude da transferência eram muitas e mesmo depois da indicação dos coordenadores de pesquisa e de documentação e informação, o órgão se ressentia com mais um esvaziamento, em virtude da permanência da grande maioria dos pesquisadores e técnicos no Rio de Janeiro.

Em termos de organização e retomada das atividades, a parte mais afetada foi, sem dúvida, a de documentação,

com a redução drástica de sua equipe, com três técnicos, incluindo-se aí uma bibliotecária. Os serviços das cinco seções (Controle e Avaliação, Biblioteca-Núcleo, Pergunta-Resposta, Thesaurus e Publicações) ficaram paralisados algum tempo até que, em 1978, o INEP começou a contratar funcionários aprovados em recente concurso do DASP.

Basicamente o que funcionava, ainda que de forma precária, era a Seção de Pergunta-Resposta com atendimento a pedidos de informações sobre diversas questões educacionais e a indexação da jurisprudência firmada pelo CFE.

A Coordenadoria de Pesquisa estava mais estruturada, mas também com grandes dificuldades, entre as quais podemos destacar a existência de apenas três pesquisadores e uma redução significativa em seu quadro técnico.

A partir de um projeto iniciado, "Metodologia para Avaliação da Pesquisa Educacional", o INEP tentava, mais uma vez, relacionar seu programa de trabalho com os dos outros órgãos do MEC. Para definição das linhas prioritárias de pesquisa foram consultadas as instituições universitárias e, posteriormente, os Departamentos do Ministério. Tal procedimento visava compatibilizar os temas de interesse da comunidade científica com os dos órgãos responsáveis pela execução da política educacional (E-A/T).

Ainda na área da pesquisa, o INEP integrou a Comissão de Ensino da Área de Educação (CEAE), juntamente com os Departamentos de Assuntos Universitários (DAU), Ensino Médio (DEM) e Ensino Fundamental (DEF), e o Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH/CPEA/SEPLAN).

Uma das prioridades do programa da CEAE era realizar um diagnóstico dos cursos de formação de docentes e

especialistas para o ensino de 1ª e 2ª graus, e para a consecução desse objetivo foram encomendadas quatro pesquisas, realizadas pelas Universidades Federais do Rio de Janeiro, Ceará, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Para discussão e avaliação dos resultados, o INEP promoveu um Encontro das entidades envolvidas no programa e dos pesquisadores responsáveis, do qual participaram, também, avaliadores de outras instituições. Dos quatro projetos resultou a série Formação de Recursos Humanos para a Educação, publicada em 1979 pelo Departamento de Documentação e Divulgação do MEC (DDD).

Nesse período o INEP passou a viver a grande "euforia do III PSEC", que seria o referencial para o trabalho do órgão em suas atividades de pesquisa (E-T/A).

A elaboração do III Plano Setorial de Educação, em final da década de 70, reveste-se de uma nítida diferença dos dois Planos anteriores. Já em sua apresentação, a educação é concebida como componente do desenvolvimento cultural e ser dever social é acentuado:

*"A educação ganha sentido e consequência a partir de sua inserção no espaço social. É ele que determina prioridades e oferece os elementos de avaliação quanto a um rendimento que, no Brasil dos nossos dias, terá de ser medido pela redução das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais" (III PSEC 1983/1985, p. 7).*

Nesse Plano, o econômico e o técnico dão espaço ao social e ao cultural, apontando para "novas diretrizes políticas" e acenando com um trabalho integrado dos vários ministérios da área social, com uma perspectiva de conjugação de

"esforços de todos os segmentos da organização : cial e da vida coletiva, capazes de propiciar ao homem brasileiro uma existência condigna" (id ibid, p.11).

Há uma mudança no discurso oficial em relação à educação e uma nítida reação à diretriz política até então seguida, e tal fato desencadeia uma série de críticas cuja possibilidade se dá em função da abertura política iniciada na segunda metade dos anos 70 (cf. COVRE, op.cit., p.206-8).

Assim, o III PSEC elege como linhas prioritárias: a) a educação no meio rural; b) educação nas periferias urbanas; c) o desenvolvimento cultural (onde cultura é considerada como "também instrumento de sobrevivência"); d) valorização dos recursos humanos; e) planejamento e modernização técnico-administrativa (com ênfase na descentralização, buscando "recuperar a influência das bases" e elegendo o planejamento educacional participativo, com a utilização dos resultados de estudos e pesquisas que possam propiciar maior efetividade e aprofundamento na avaliação dos problemas do setor; indica, também, neste item, a necessidade de um sistema de informações e a eliminação dos entraves burocráticos); f) melhor alocação e distribuição de recursos.

O que seria a grande e boa novidade em termos da política ministerial, era a relação planejamento-pesquisa, que poderia constituir-se numa "via de mão dupla", (cf. Ribeiro Netto, 1976), ou seja, a pesquisa oferecer com seus resultados, os insumos e as recomendações para o planejamento das políticas, e o planejamento demandar da pesquisa o esclarecimento e a indicação da situação real do processo educativo.

Porém, isto também não aconteceu. A pesquisa ficou muito difusa, perdida no meio das metas do Plano e o

INEP reconheceu-a como uma atividade que todos os órgãos do MEC podiam desenvolver (E-T/A), desvirtuando-se, novamente, o Instituto como coordenador e responsável pela pesquisa educacional no âmbito do Ministério.

Em março de 1979, após a mudança do Ministro da Educação, é convidada para administrar o INEP uma antiga técnica, que havia permanecido no Rio de Janeiro. Letícia Maria Santos de Faria era a segunda mulher a ocupar o cargo e a segunda funcionária de carreira a ascender à direção do órgão. Licenciada em Filosofia, optou pela educação quando foi trabalhar no INEP, especializando-se a nível de pós-graduação em Psicologia da Educação.

Sua chegada ao INEP foi comemorada pelos antigos funcionários do CBPE que haviam sido transferidos, como se fosse um desagravo ao desrepeito pelo qual se sentiram atingidos na gestão anterior, que ficou marcada, para a maioria do grupo, como a responsável pela desagregação do Instituto e pela solução de continuidade dos programas que vinham sendo desenvolvidos no Centro, afora as dificuldades pessoais acarretadas pelo plano de transferência.

Logo nos primeiros dias de sua gestão, Santos de Faria providenciou um levantamento das atividades que estavam sendo realizadas e estabeleceu uma programação de treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, o que, a seu ver, funcionaria como estímulo para que os técnicos se capacitassem.

Desta forma, em sua opinião, haveria melhores condições do quadro técnico acompanhar as pesquisas que o órgão apoiasse e, mais ainda, poderiam ser coordenadas pelos próprios especialistas do INEP. Seria, então, "apenas uma questão de estimulá-los" (E-T/A).

Neste sentido, foram realizadas diversas reuniões internas e montados projetos cujos coordenadores eram indicados por sua atuação e especialização. Todas as atividades técnicas desenvolvidas pelo Instituto foram transformadas em projetos, tanto na Coordenadoria de Pesquisa quanto na de Documentação e Informação. Paralelamente, eram elaborados programas para realização de cursos sobre Metodologia da Pesquisa, Estatística Aplicada à Educação, e Introdução à Informática, os dois primeiros dados por professores da UnB e o terceiro por professores ligados à PUC/RJ.

Outra preocupação da diretora era o desconhecimento, pelos funcionários, da "realidade cultural brasileira", e para modificar essa situação estabeleceu um programa de participação em eventos por todos os Estados, além da realização de uma série de Encontros Técnicos sobre a Pesquisa na Área do Ensino de 1º grau, iniciada com um encontro geral em Brasília e seguindo com Encontros Regionais por todo o segundo semestre de 1979. Além destes, foram realizados Encontros de Coordenadores de Pesquisas nas diferentes áreas sobre as quais estavam sendo desenvolvidos estudos: Educação Especial, Educação Matemática, Estudos Sociais, Orientação e Educação Profissional, Administração, Educação Rural, Comunicação e Educação, Educação Física, Currículo, Vestibular, Rendimento Escolar, Recursos Humanos para a Educação, Ensino Superior.

Esses Encontros, além da presença dos pesquisadores para apresentação e debate de seus trabalhos, contavam com representantes dos órgãos do MEC e de outros Ministérios que realizavam trabalhos afins com a Educação, e as prioridades do III PSEC eram discutidas por diversos especialistas.

Houve um diagnóstico que indicou o grande

número de pesquisas repetitivas e outras com resultados cuja aplicação foi considerada de pouca validade à correção das falhas e dos problemas apontados. Este fato levou a uma mudança de critérios para a seleção de projetos e uma exigência maior dos relatórios das pesquisas apoiadas, que foram integradas por grandes áreas (E-T/A).

Acreditando no soerguimento do órgão, após os reveses institucionais, embora tal crença não fosse compartilhada por todos, a direção fez também a tentativa de transformar o INEP numa instituição de formação e aperfeiçoamento em pesquisa e documentação a oferecer cursos de pós-graduação nestas duas áreas, com a participação dos técnicos e especialistas como professores. O projeto dessa atividade não chegou a ser encaminhado por motivo da mudança administrativa ocorrida em janeiro de 1981.

Durante sua gestão, Santos de Faria fez a instalação do INEP no primeiro andar do Anexo do MEC, recém construído, ocasião em que houve a oportunidade de uma melhor distribuição física dos serviços do órgão, cujo espaço, no Edifício Araguaia, já se tornara insuficiente. A biblioteca, àquela altura, já contava com um acervo bem mais significativo, com um acréscimo de 163 títulos de periódicos e mais de 200 livros, no período de 79/80, e prevendo sua expansão, com a ida do Instituto para junto da sede do Ministério, foi instalada numa área do subsolo do Anexo, anteriormente destinada à garagem dos carros oficiais.

Em novembro de 80 é nomeado Ministro da Educação e Cultura Rubem Carlos Ludwig, e o novo Secretário-Geral, Sérgio Mário Pasquali, solicita o cargo a Letícia Maria Santos de Faria, sendo convidado para substituí-la Bêlcio Ulhôa

Saraiva, que iniciou sua gestão em janeiro de 1981.

Sociólogo, ex-reitor da Universidade Federal do Piauí e com excelente relacionamento na comunidade acadêmica, Ulhôa Saraiva contava também com uma experiência no MEC do período em que fora chefe de gabinete do Ministro Eduardo Portella.

Sua primeira preocupação foi verificar o potencial do órgão, tanto em recursos humanos quanto em serviços oferecidos. Após cerca de três meses de avaliação da estrutura e organização, decidiu por uma reestruturação, que viria a ser efetivada em novembro, com a aprovação de um novo regimento interno. Ao contrário da direção anterior, que via como suficiente o potencial de competência e capacidade dos recursos humanos permanentes, o diretor considerou o reforço nessa área como necessidade, para a melhoria do desempenho do órgão, quando passou a convidar diversas pessoas, principalmente da comunidade acadêmica, para a formação de seu "staff".

Logo no início de sua gestão, ao fazer um diagnóstico da situação geral das atividades, constituiu um Comitê Assessor ao qual caberia discutir e definir os pontos básicos da política de atuação do Instituto nas duas áreas técnicas. Para o Programa de Pesquisas foram estabelecidas duas linhas de atuação: a linha de Fomento, destinada ao apoio técnico-financeiro a projetos encaminhados por instituições, fortalecendo a demanda espontânea de fora para dentro, ou seja, apoiando a diagnose feita pelos próprios pesquisadores das necessidades do estudo científico das questões educacionais; a linha de Demanda, voltada para dentro do MEC, isto é, para o atendimento às solicitações das Secretarias-fim no sentido de oferecer o conhecimento da realidade educacional. Essa "linha" caracterizaria a

mediação do INEP entre o MEC e a comunidade educacional.

Na primeira reunião do Comitê Assessor (24/02/81) foi enfatizada a "necessidade de reabilitação do INEP junto ao MEC e comunidade acadêmica", para o que foram sugeridas algumas medidas, relativas ao sistema de pesquisa — definição de prioridades, avaliação e acompanhamento de projetos — e à divulgação necessária dos estudos, pesquisas e outros trabalhos que se constituíssem em fontes de informação e esclarecimento ao educador.

Esse mesmo Comitê decidiu pelo critério de "qualidade" para a análise dos projetos da linha de Fomento, estabelecendo que a linha de Demanda priorizaria os temas significativos socialmente, visando contribuir com a ação dos órgãos cuja atuação estivesse voltada para tais temas.

Na área de documentação e informação, iniciaram-se os trabalhos de planejamento do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desportos (SIBE) a nível nacional, que operaria através de uma rede de bibliotecas e centros de documentação educacional (Unidades Regionais), com uma unidade central, o Centro de Informações Bibliográficas do MEC (CIBEC), constituído pelos acervos da biblioteca do INEP (que já havia incorporado o acervo bibliográfico do extinto Departamento de Documentação e Divulgação - DDD/MEC — Portaria nº 190, de 20/02/81) e outros acervos de órgãos do Ministério (Portaria nº 697, de 15/12/1981).

Além de preservar a produção técnico-científica da área educacional, cultural e desportiva, o SIBE constituir-se-ia com a moderna concepção dos centros de documentação a fim de propiciar "o melhor aproveitamento dos recursos bibliográficos existentes" e oferecer ao pesquisador e ao decisor as

informações necessárias ao seu trabalho, de uma forma ágil e democrática.

Pelo novo regimento interno (aprovado pela Portaria nº 612, de 12/11/81), o INEP passa a ter a função de "assegurar a realização de estudos e pesquisas necessárias ao desenvolvimento da educação, cultura e desportos e em particular, a sua administração e planejamento no âmbito do MEC", além de operar e desenvolver o SIBE. É mantida a finalidade de coordenação da política ministerial da pesquisa. A estrutura é modificada, transformando-se as duas Coordenadorias técnicas em Diretorias e sendo criada a Diretoria de Planejamento e Administração. É ainda prevista a constituição de comitês que apoiem o Diretor-Geral na formulação das políticas internas do órgão.

Nesse período são criados dois novos periódicos: o Em Aberto e o Informativo. Inicialmente destinado aos técnicos do MEC, o Em Aberto propunha-se a incentivar a reflexão crítica e o debate entre seus usuários, veiculando as idéias sobre as principais questões educacionais da atualidade. Já no seu terceiro número, o periódico era solicitado por diversos professores e instituições, o que levou o INEP a aumentar sua tiragem de três para cinco mil exemplares. Lançou-se, ainda, o Fórum de Debates Em Aberto, realizado sempre após a distribuição de cada número, com a finalidade de provocar a discussão em torno do tema apresentado pelo autor de seu artigo principal.

O primeiro número do Informativo foi lançado em julho de 1981. Esta publicação foi criada com o objetivo principal de apresentar ao público, as atividades do INEP, tornando transparente a política de apoio e seleção de pesquisas, informando critérios e procedimentos de trabalho e veiculando os serviços e produtos documentais existentes no órgão. Além dis

so, propôs-se também a divulgar outras fontes de informação e pesquisas apoiadas por outras instituições.

Com o intuito de estabelecer uma interação profícua com as instituições responsáveis pela produção do conhecimento, criando um canal de comunicação permanente e estável, o Diretor-Geral visitou todos os programas de pós-graduação buscando ouvir críticas e sugestões da comunidade acadêmica. Deste processo de auscultação surgiram diversas idéias que se concretizaram através de novos projetos e eventos, dentre os quais destacamos o Seminário sobre Educação no Meio Rural, realizado em junho de 1981, em Ijuí (RS), com o apoio da FIDENE. O Encontro reuniu diversos pesquisadores que desenvolviam projetos no meio rural e inúmeros educadores interessados no assunto, oportunizando trocar experiências e discutir os problemas encontrados naquela realidade, na busca de conclusões que ajudassem a definir um quadro de pesquisas e uma política de financiamento para essa modalidade de educação, preocupação geral e primordial nos meios educacionais (Anais, 1983, p.11-3).

Paralelamente à implantação do SIBE e do CIBEC, foi desenvolvido um projeto para a organização e indexação de todos os documentos acumulados desde os primeiros passos do INEP, tornando-se, desta forma, o arquivo do "processo histórico" (Castro, s.d., p.1) pelo qual passou o órgão, em particular, e a educação, em geral. O Arquivo Histórico do INEP encarregou-se de preservar a memória do órgão e de diversas outras instituições com as quais ele havia colaborado, além de todos os programas nos quais participou.

Havendo permanecido na direção após a mudança ministerial, em agosto de 1982, Ulhôa Saraiva imprimia uma filosofia de trabalho calcada na inovação e na fermentação de

idéias, apoiado pela comunidade acadêmica, furtando-se, porém, sua administração, ao apoio dos elementos da Casa, que se sentiam discriminados e desvalorizados. Este, talvez, tenha sido o ponto de atrito desse período.

Em abril de 1983, assume o INEP a professora de História da Universidade Federal de Goiás e Conselheira do Conselho Federal de Educação, Lena Castello Branco Ferreira Costa.

Novamente os postos-chave seriam de pessoas convidadas pela nova direção, e Ferreira Costa manteve os pontos básicos do programa de trabalho que vinha sendo desenvolvido, o que foi considerado pelos funcionários uma decisão positiva e lúcida (D-T/F).

Ainda no início de sua gestão, relançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos cuja edição havia sido suspensa desde 1980, e agora em nova fase, apresentava outra linha editorial e dimensão visual, plano e execução da administração anterior. Segundo o Comitê Editorial (Portaria nº 14, de 06/04/83), tal reformulação representou continuidade e mudança, ao mesmo tempo, na medida em que a Revista manteve o compromisso de contribuir para o aperfeiçoamento da educação, mas adotando, para este fim, uma postura de cooperação com os outros bons periódicos surgidos nas últimas décadas (RBEP, nº 147 p.7).

Mantidos os programas de pesquisa e documentação, o grande destaque para novas iniciativas pode ser dado aos muitos seminários realizados no período, cuja maioria dos resultados constituiu matéria para publicações do órgão.

Foi lançado o Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, com o objetivo de "estimular a pesquisa histórica em

educação e valorizar as contribuições dos educadores nacionais" (INEP, Relatório de 1984), originando a série com o mesmo nome.

Ainda em 1983 o INEP realizou o Seminário de Publicações Periódicas em Educação, reunindo em Brasília 54 pessoas de outras instituições, ligadas a periódicos da área ou pesquisadores, interessados na divulgação sistemática dos trabalhos produzidos em seu meio. Nessa ocasião foi lançada a idéia de constituir um grupo de trabalho que estabelecesse as bases para a criação e elaboração de um programa de estímulo e apoio aos periódicos educacionais, em face dos grande problemas enfrentados pelos editores, discutidos durante os três dias do Seminário (Anais, 1984, p.80-3).

O programa de pesquisa era desenvolvido com ênfase aos "núcleos emergentes" e estimulando a comunidade das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, cujo aumento de apresentação de projetos foi sensível no ano de 1984 (Relatório, 1984).

Ao lado do apoio via financiamento dos projetos, estabelecia-se um programa de realização de encontros e seminários sobre pesquisa educacional dos temas que estavam sendo alvo de grande interesse na época, a grande maioria tendo lugar em estados da regiões Norte e Nordeste (id ibid). No período, o INEP realizou e apoiou um total de 32 eventos, entre Seminários, encontros e mesas-redondas.

O final do ano de 1984 viria a ser marcado como o início de uma nova fase para a história brasileira. Encerrando o longo processo de abertura política, iniciado em meados de 70, o país viveria o momento de expectativa da redemocratização, aclamada nos últimos dois anos nas praças e nas ruas. No início de 1985, um novo pacto era formado e a situação político-administrativa tomava contornos de uma mudança na ordem social.

A profecia dos novos tempos transforma-se no credo de todos. Mas alguns alertaram para a impropriedade de tanta euforia de outros, mostrando os aspectos histórico-estruturais que seriam o fiel da balança, a contextura da situação política do Brasil (cf. Pereira, op.cit., p.183-213).

De regime militar a regime civil, legitimado pela aclamação do povo nas ruas, embora não nas urnas, seria necessário estabelecer novos padrões na administração pública e, assim, adotando outra diretriz ideológica nessa administração, novos horizontes estariam delineados e, explicitamente, era necessário mudar.

Em março de 1985, muda a administração do País. Muda a administração do INEP, em tempos de esperança.

Pensamos assim porque a mudança política representou a esperança de uma grande virada na situação social e econômica do País, que deveria caracterizar um novo pacto do governo com a sociedade, em que esta, na certeza de muitos brasileiros, veria suas reivindicações e prioridades finalmente consideradas e atendidas.

O INEP compartilhava desse sonho, como instituição de apoio ao desenvolvimento da pesquisa educacional que precisava ser revigorada para responder à demanda dos novos tempos da educação brasileira.

### 3. BUSCA DE SIGNIFICADOS

Buscar significados para nós é tentar entender o sentido dos fatos que ocorreram ao longo da existência do INEP, suas possíveis causas, muitas vezes não explicitadas, suas conseqüências, por vezes calculadas e, se possível, suas implicações no contexto mais amplo. Dizemos isto porque percebemos que em diversas ocasiões nos deparamos com julgamentos que não condizem com uma interpretação mais profunda dos motivos que causaram tais fatos, com a evolução dos acontecimentos e os diversos matizes que eles vão tomando.

De todas as pessoas que ouvimos, entre técnicos, pesquisadores e ex-diretores, numa coleta formal de informações, e das que vêm, há algum tempo, em conversas informais, nos fornecendo e sugerindo outros dados relevantes, houve sempre uma referência à importância do trabalho que o INEP vem realizando desde sua criação. Algumas, porém, com dúvidas e questionamentos sobre a possibilidade do órgão cumprir o seu papel em virtude das inúmeras oscilações, de sua "exposição" constante aos humores políticos que influenciam e em algumas ocasiões até prejudicam ou impedem a realização de um trabalho coerente com suas finalidades.

A partir de nossas próprias dúvidas e questionamentos, procuramos interpretar essas informações, juntamente com outras encontradas no vasto material documental que consultamos e durante as observações feitas em nossa experiência no órgão. Um pouco dessa interpretação já se acha mesclada na descrição dos fatos que fizeram a trajetória histórica do INEP. Nes

ta parte, retomamos alguns desses fatos e tentamos relacioná-los com as situações particulares em que ocorrem, buscando explicar suas conexões com o contexto e o momento.

A criação do INEP, em si, foi um ato de grande lucidez das autoridades da época. A "reconstrução educacional", idéia de Vargas ainda no governo provisório, fazia parte de um projeto político mais amplo, o de nacionalização, que se consolidou no regime do Estado Novo, e vinha também ao encontro dos ideais de preparação de um novo homem para atender as expectativas de desenvolvimento industrial. Por nossa "leitura" do contexto sócio-político de então, percebemos também uma vinculação da criação desse órgão às idéias dos pioneiros do Manifesto da Educação Nova, de 1932, documento que foi elaborado por vinte e seis educadores por solicitação de Getúlio Vargas durante a quarta Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1931, e que teria o intuito de fornecer recomendações para formulação de uma "política nacional de educação e ensino no País", constituindo-se, assim, no "sentido pedagógico da Revolução de 30" (Lemme, 1984, p.263-4).

Nessa linha de raciocínio, podemos inferir que a criação de um instituto de pesquisa, cujas atividades possibilitassem a "cobertura" de todos os estados e territórios, com levantamentos e inquéritos sobre a situação escolar, seria uma iniciativa favorável aos objetivos do governo de instaurar no país o espírito nacionalista da educação. Acrescente-se a isto que tal fato poderia favorecer a estratégia de Vargas para atrair a simpatia dos intelectuais ligados à área, que apontavam a extrema debilidade dos métodos de verificação e resolução dos problemas educacionais, num "empirismo grosseiro" que urgia ser superado pelo espírito científico no tratamento dessas questões

(O Manifesto da Educação Nova, 1984).

Nesse sentido, a lucidez a que nos referimos está ligada à premência do respaldo científico à política e à administração, para que as ações no setor não ficassem à mercê da improvisação e das medidas anacrônicas, que acabavam por perpetuar uma situação de desorganização ou de inorganização do sistema escolar.

Torna-se, para nós, tão possível esta possibilidade de garantir o respaldo às suas ações que mesmo sendo criado o DASP, em 1938, o INEP recebeu a atribuição de selecionar e treinar os candidatos ao Serviço Público. O DASP era chamado a opinar sobre questões de todos os tipos da administração pública, mas não se identificava com "(...) o quadro social e econômico a que devia servir", como analisa Cunha (1963). Disto podem ter resultado as distorções até hoje sentidas no sistema daspiano de recrutamento e valorização da força de trabalho governamental. Diz a este respeito ainda Cunha:

*"Conquanto tudo se realizasse com o propósito da melhoria técnica e da maior eficiência na administração, o DASP incapaz de resistir às exigências do Ditador, quanto à sua colaboração no jogo de forças políticas informais, não pôde imprimir à administração pública brasileira senão falsas medidas de eficiência e não impediu o exagerado crescimento de um corpo burocrático cético, mal disciplinado e mal pago" (id ibid, p.92-3).*

Embora estivesse encarregado de organizar, elaborar e realizar as provas e o treinamento dos recursos humanos, função que exercia com critérios bastante cuidadosos de avaliação da qualidade dos candidatos, o INEP prendia-se às normas do DASP, verificando-se, desde daí, a dependência que bloqueava

o Instituto em seus procedimentos técnico-administrativos.

Por seu rápido crescimento físico, o INEP passou das dependências do Palácio Tiradentes para o prédio do Calabouço, quando já contava com um número maior de funcionários, cujas funções foram sendo definidas a partir da demanda de trabalhos do Ministério. Tais trabalhos constituíam-se em subsídios à tomada de decisões para o setor e seus objetivos prendiam-se à formulação de políticas que atendessem aos próprios objetivos do projeto político educacional, para o qual se tornavam fundamentais o conhecimento e o controle da situação escolar em todo o País.

Foram trabalhos em sua maioria destinados à organização dos sistemas, com apresentação de propostas para criação ou reestruturação de cursos, instituições, planos e mecanismos que pudessem facilitar a "reconstrução educacional" dentro de uma ação voltada para o projeto de nacionalização (ANEXO).

Podemos entender, também, a grande ênfase dada pelo INEP aos estudos na área da psicologia pela influência da Escola Nova, assentada originalmente sobre as bases oferecidas pelas concepções psicológicas da educação (mesmo que não abandonadas outras tendências) que, como colocou Lourenço Filho em seu livro "Introdução ao Estudo da Escola Nova", são imprescindíveis para o entendimento da natureza do homem cujo dinamismo psicológico oferece uma "visão de síntese" de sua verdade.

Sem esquecer a grande vertente sociológica defendida para uma renovação educacional, a teoria "escolanovista" centrava-se no sentido da motivação da criança, constructo próprio da psicologia, como condutor insofismável da aprendizagem (id *ibid*).

Outro fator que consideramos influente para o cunho da linha científica tomada pelo INEP é a formação psicológica de Lourenço Filho, seu primeiro diretor, e um dos precursores da Escola Nova no Brasil. Ouvimos de um entrevistado, a esse respeito:

*"Observando a organização do trabalho de Lourenço Filho é possível a gente identificar em várias iniciativas a preocupação de dar em basamento científico aos programas educacionais. (...). Então você encontra em Lourenço Filho mais que tudo um cientista, um psicólogo em termos estritos" [E-P].*

Podemos concluir, através da análise de documentos da época, inclusive correspondências oficiais do órgão, e de alguns depoimentos, que o INEP foi "pensado" como um órgão "facilitador" da política governamental na área, para mostrar os caminhos a serem seguidos pelos decisores, que atendessem aos propósitos do Estado Novo, e particularmente de Vargas, de manipular os interesses dos diferentes grupos sociais, o que, a seu ver, poderia ser uma forma de sustentação no poder.

Por outro lado, é notório que o Instituto iniciou uma série de trabalhos que contribuíram para uma nova mentalidade em educação respaldada na prática da pesquisa, como nos indicou um de nossos entrevistados:

*"A idéia de criação do INEP foi muito, a meu ver, relacionada com o Manifesto dos Educadores. Quer dizer, a origem estava ali. De fato o Manifesto já tornava pública essa preocupação... que os assuntos da educação mereceriam uma abordagem científica, para que não ficassem dependendo da improvisação de cada administração que chegasse. Então o INEP surgiu com essa tentativa de dar maior consistência*

teórica e científica aos programas educacionais do Ministério. Capanema diz mesmo, quando surge a Revista, mais tarde, que o objetivo era formar uma mentalidade esclarecida em matéria de educação. Quer dizer, o próprio termo esclarecida já indica a preocupação com um certo iluminismo na prática educacional" (E-P).

E, mais adiante, a mesma pessoa chama atenção para o caráter de apoio ao Ministério e às políticas da educação nesse primeiro período:

"(...) O INEP desde o começo ficou muito marcado como uma instituição assessora do Ministro. Lourenço Filho foi um assessor muito especial do Ministro. Elaborava planos, projetos e as mensagens presidenciais... Quando foi criado, o INEP oferecia proposta a Capanema, era a matriz de idéias para ajudar a elaborar os planos educacionais do Ministério" (E-P).

A despeito desse perfil que o ligou à coordenação e controle do Estado das questões educacionais, os primeiros passos do INEP foram decisivos para a pesquisa educacional no Brasil e suas atividades devem ser lembradas como contribuições efetivas para um novo sentido de educação, e a valorização do tratamento científico de suas questões.

Buscamos entre os inúmeros trabalhos realizados no período que denominamos "primeiro momento", alguns dos que se constituíram em atividades, se não todas pioneiras, extremamente significativas para a avaliação de sua contribuição:

a) o início do trabalho da preservação da memória educacional brasileira, com a organização, antes inexistente, dos atos legislativos e de toda a documentação convencio

nal e não convencional produzida;

b) a prática da psicologia aplicada à educação e o reconhecimento da importância da orientação educacional;

c) a cooperação técnica institucional na área do planejamento e da organização, podendo-se citar a colaboração na organização da Fundação Getúlio Vargas, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Instituto Rio Branco, além de inúmeras faculdades de filosofia;

d) criação e organização de uma biblioteca pedagógica que viria a ser a maior e mais completa biblioteca especializada em educação da América do Sul;

e) o incentivo fundamental à divulgação do conhecimento na área, com a criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, numa época em que eram praticamente inexistentes os periódicos educacionais, considerados fontes imprescindíveis de informações para os pesquisadores;

f) o mais completo e documentado estudo da realidade técnica e administrativa dos sistemas educacionais estaduais e dos territórios;

g) a sistematização de estudos e pesquisas sobre diferentes questões, dentre as quais destacamos os custos da educação, as oportunidades educacionais existentes no país, e a análise das condições salariais dos professores;

h) início de um programa de aperfeiçoamento de professores, técnicos e administradores educacionais, quando já em sua primeira fase foram criados diversos cursos, alguns com a colaboração da Associação Brasileira de Educação (ABE) e do IBGE;

i) o embasamento das políticas educacionais pelos estudos e pesquisas da realidade educacional das regiões,

estados, escolas e salas de aula, firmando-se como órgão consultivo e assessor do Ministério.

A essas contribuições acrescenta-se aquelas oferecidas após a saída de Lourenço Filho, quando assumiu o INEP um técnico concursado em 1939, Murilo Braga, cuja atenção se voltou mais detidamente para uma outra vertente da problemática educacional — a da construção escolar.

Nessa época, o INEP recebeu as atribuições relativas às construções escolares, de acordo com o que estabelecia o Fundo Nacional do Ensino Primário, apoiando inúmeros projetos de construção e até mesmo de remodelação de prédios em todos os sistemas. Ao mesmo tempo fortalecia-se o programa de aperfeiçoamento de recursos humanos para a educação, com a concessão, pelo INEP, de bolsas de estudo, com a intenção de possibilitar a qualificação de professores, administradores, orientadores e supervisores para as atividades escolares, garantindo as condições de frequência aos cursos oferecidos e a permanência posterior de cada bolsista no sistema de origem.

Grosso modo, vemos essas iniciativas como contribuições relevantes ao sistema educacional, uma ampliando as possibilidades de acesso à escola, com a construção de novos prédios, e outra estabelecendo um elemento de melhoria à qualidade do ensino, via aperfeiçoamento e especialização dos professores e demais especialistas.

Com a morte de Murilo Braga foi chamado a dirigir o INEP um educador de grande responsabilidade por sua atuação como administrador e por sua concepção de uma educação voltada para o atendimento das necessidades do povo. Com a entrada de Anísio Teixeira houve uma mudança de mentalidade no INEP e sua ação, embora continuasse voltada para o atendimento

das demandas oficiais de subsídios, passaram a ser marcadas por uma preocupação de ver a educação como um fenômeno social.

Notamos uma quase unanimidade entre as pessoas que ouvimos sobre a fertilidade do período em que Anísio Teixeira esteve à frente do órgão, caracterizando-se como o período mais rico de realizações.

Mesmo os diretores que vieram após sua gestão apontam-no como responsável pelo prestígio nacional e internacional conquistado pelo INEP.

Fizemos um esforço para compreender tal consenso e verificamos uma certa correspondência com fatores que atendem muito à relevância social da ação administrativa. A este respeito buscamos entendimento em Sander (1982) quando mostra que com adoção da relevância os atos e fatos administrativos ganham em importância para os participantes porque têm verdadeiro significado para suas vidas, dentro de sua ótica, percepções e interpretações da realidade.

De fato, as ações do órgão passaram a ter um outro significado e o INEP se aproximou mais da realidade educacional, olhando-a de uma perspectiva interdisciplinar que lhe proporcionou a visão global do fenômeno educativo.

Nessa aproximação da realidade, para estudá-la a partir de experiências concretas, destacamos a criação dos Centros de Pesquisa, onde foi ressaltado um sentido de descentralização administrativa.

O INEP, enquanto instituição oficial de pesquisa, havia se tornado muito o "gerenciador" dos interesses das demandas do Ministério, centralizando os estudos e levantamentos que viessem a oferecer as informações necessárias ao poder central da educação. Mas, apesar de toda a experiência acu-

mulada e os serviços que prestara, até então, não tinha a possibilidade de uma análise mais "vivenciada" e aprofundada dos problemas regionais para uma visão comparativa no todo. Além disto, havia a concepção implícita na filosofia do próprio Anísio Teixeira que para conhecer a complexa realidade brasileira era necessário viver as realidades brasileiras para chegar-se ao sentido educacional

Assim, foram criados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que passaram a realizar as pesquisas nas diferentes regiões, em suas próprias realidades, e a efetuar o aperfeiçoamento dos professores dos sistemas, trabalhos nos quais participaram intensamente as universidades através de seus professores e pesquisadores. A esses Centros eram convidados especialistas de diversas áreas, que "fecundariam a reflexão sobre a educação" (E-P), no que nós chamamos de perspectiva interdisciplinar.

O CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais / RJ) tornou-se ponto para o encontro de intelectuais, pesquisadores, especialistas estrangeiros que se reuniam para debater questões polêmicas sobre as quais o INEP se posicionava sempre em favor de soluções educacionais que garantissem o atendimento às aspirações sociais, já se formando ali, com a colaboração dos Centros Regionais, um núcleo pensante da educação brasileira, que se tornaria em breve o alvo das posições vanguardistas.

Acompanhando essa orientação, as publicações foram ampliadas, iniciando-se uma série de edições dedicadas à prática do ensino, destacando-se a CALDEME em seus objetivos de instrumentalizar o professor em seu trabalho na sala de aula; a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos voltou-se mais para

os problemas sócio-políticos da educação, divulgando entre outras coisas o debate que se travava em torno das grandes questões do momento, no centro das quais estavam a LDB e a defesa da escola pública; foi criada "Educação e Ciências Sociais", inspiração de Darcy Ribeiro à frente da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS/CBPE), periódico que circulou até 1963.

Na verdade, com toda efervescência de idéias, vivida durante mais de onze anos, e a busca constante de possibilidades de mudanças na situação educacional do país, o INEP identificou-se muito com seu diretor, que fazia de suas próprias idéias o pequeno pavês do órgão em seu avanço para uma certa independência das amarras do pensamento oficial, mostrando que, de certa maneira, o Instituto se assumia com uma maturidade de instituição cuja finalidade era contribuir efetivamente com as causas sociais da educação. Seus passos agora eram firmes e conscientes.

Havia, sim, a colaboração ao poder público, mas tornara-se aí um grande interlocutor, mas um crítico, também, das diretrizes e decisões do próprio Ministério do qual fazia parte.

Mesmo sua participação nos trabalhos de outros órgãos do Ministério há de ser considerada como uma contribuição no âmbito do intercâmbio institucional. Apesar de questionamentos a respeito da propriedade de um instituto de pesquisa assumir encargos afetos a outros órgãos, não podemos desconhecer simplesmente o fato de que a maioria das atividades hoje assumidas por outros setores do MEC foram inicialmente implementadas no INEP.

Embora haja uma certa desconfiança e até descrédito na efetividade dos resultados de trabalhos das campanhas

nhas, o caráter emergencial e provisório desses mecanismos pode comprovar e fortalecer as necessidades de ações que se tornem permanentes, contínuas e sistemáticas. Campanhas institucionalizadas, dando origem a órgãos que se responsabilizam por importante parte do programa de trabalho da administração educacional, oferecem o apoio necessário do Estado ao desenvolvimento da prática educativa, atendem ao preceito de responsabilidade do Estado pelos rumos da educação.

Se tais realizações não desencadeiam o impacto desejado para a reversão da realidade educacional, se não resultam na eliminação das distorções e problemas existentes, é porque o contexto sócio-político em que se dão é adverso à melhoria da própria qualidade de vida humana e social. A educação, como opinamos anteriormente, não pode ser, sozinha, responsabilizada pelos seus históricos descaminhos. Ela não é, como nos lembrou Paschoal Lemme (D/04.02.88) "(...) a salvadora do povo, já que esse povo precisa antes de tudo de comida, de condições dignas de vida, de uma política social autêntica e justa, mas é um elemento a mais na realização de uma vida coletiva efetivamente digna".

Para nós é importante pensar a importância ou até o fracasso de realizações que poderiam surtir efeitos decisivos na melhoria da educação, através da avaliação da diáspora das ações governamentais na área social, em cada momento histórico.

O prestígio conquistado pelo INEP nos meios educacionais talvez possa ser entendido pelo apoio aos ideais reformistas e pela tentativa de transformar-se numa instituição solidária com os anseios populares, levando seu trabalho, tanto na área da pesquisa e da documentação e informação quanto na

estimulação de debates das questões mais polêmicas, a serviço da escola, do professor e do aluno. Havia, ao que nos parece, uma sinceridade política em sua intenção de contribuir para a construção de uma educação que favorecesse a garantia do direito do cidadão ao saber.

Em 1957, o órgão foi convidado a elaborar o plano do sistema escolar da nova capital, Brasília, em cujo projeto pode-se notar a influência da concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola Parque, da Bahia, interligados ao CRPE daquele Estado, que realizavam um trabalho com a participação da comunidade, destacando-se o programa de educação integral com os moradores dos Alagados.

Em ambos os projetos nota-se a preocupação de que a escola não fosse apenas um lugar em que a comunidade buscasse o ensino, mas um ponto de encontro para todos os tipos de atividades cultural, social e desportivas, além de constituir-se, também, numa oficina de aprendizagem de práticas de iniciação para o trabalho (ANEXO).

No mesmo documento apresentado por Anísio Teixeira ao Ministro da Educação e Cultura, encontra-se a referência à criação da Universidade de Brasília, para a qual foram realizadas diversas reuniões com a participação do Instituto, que deveria instalar no campus, ao lado da Faculdade de Educação, o Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional (ANEXO).

Além da ativa participação na concepção da UnB, passou a apoiar as iniciativas de seu primeiro reitor, Darcy Ribeiro, que até bem pouco havia integrado a equipe de trabalho de Anísio Teixeira, no CBPE, ao qual deu contribuições inestimáveis com sua visão de antropólogo, voltado para as questões qualitativas dos problemas sócio-educacionais. A UnB

nasceu, como a maioria das propostas políticas do INEP, da reflexão crítica sobre o estado da educação brasileira (E-P), concebida dentro dos mais avançados e inovadores princípios de universidade.

A despeito dos esforços empreendidos por um grupo de intelectuais que se mobilizavam em torno de questões cruciais a serem resolvidas, a educação continuava a exigir maiores compromissos para o exato cumprimento de sua função social, e, em meio à confusão política que se instalou após a saída de Kubitschek e que expôs o país a uma situação de impasse, ela não foi, muito pelo contrário, poupada de novos golpes em sua razão de ser. E chegando 1964, chegaram as intervenções nos setores mais ligados às reivindicações sociais.

Hoje, afastando-nos na distância dos fatos, refletimos sobre a crueza das contradições vividas pelo INEP e que o levaram a descompassos, vários deles incorrigíveis. Se por um lado ele foi marcado por alguns elementos mais desconfiados porque era - é - um órgão oficial, portanto Estado, por outro sua atuação na época de Anísio Teixeira conferiu-lhe o "estigma de esquerdista" (E-A) atraindo a ira dos elementos de ideologias mais direitistas. A direita tentou, por diversas vezes, derrubá-lo, chegando ao ponto de, ainda no governo de Juscelino, em virtude das grandes pressões, ser oferecido um cargo em Paris a Anísio Teixeira "para que ele deixasse essa imensa área questionável" (E-P).

O INEP, como a UnB e inúmeras outras instituições, viu-se situado. Anísio Teixeira foi imediatamente afastado do INEP e da UnB onde era reitor desde 1963, e com ele vários de seus colaboradores. Começou, então, uma metódica e eficiente pesquisa de esvaziamento institucional.

Alguns fatos internos nos mostram essa realidade. Os pesquisadores mais atuantes que não foram afastados, emudeceram; a correspondência foi censurada, principalmente aquela de atendimento a pedidos de informações educacionais originárias do exterior; foram queimadas todas as revistas estrangeiras de países socialistas e "descartados" os livros cujos autores ou conteúdo fossem contrários às idéias do sistema que se instalava; suspenderam-se as assinaturas de diversos periódicos (D-T). O CBPE tornou-se alvo de constante "supervisão" e seu pessoal, pela primeira vez, dividiu-se em suas reações.

O "estigma de esquerdista", em nossa interpretação, foi puro equívoco. O que havia no INEP era um clima inigualável de pluralismo de idéias e isto aflorou com a chegada das novas diretrizes de 64, no posicionamento favorável ou contrário de seus funcionários. Alguns chegaram até a um estado de tristeza por sua avaliação prévia do que poderia acontecer ao país, sob a égide de um novo regime de força e por ter conhecimento do que estava acontecendo nas universidades, expoliadas em sua liberdade de pensamento. Outros, porém, em minoria, manifestavam um certo alívio em face da possibilidade do fim da "anarquia" que, segundo eles, se instalara no país. Entre esses dois pólos, estavam os "perplexos" com os acontecimentos que se desencadearam em nome de uma "revolução que viera para o restabelecimento da ordem sem violência e sem conflitos aparentes" (D-T), mas que se constituía, em si mesma, por seus métodos e por sua "filosofia", numa grande violência aos direitos humano e social do cidadão.

Esses acontecimentos só vieram à tona anos mais tarde, quando o país entrou na fase de abertura política.

Estabelecidas as "regras do jogo", o INEP

iniciou uma outra etapa de sua vida, completamente descompassado com a relevância social que procurara imprimir à sua atuação. Agora era o tempo de eficiência e eficácia, pura e simplesmente, em seu sentido mais tecnicista e desprovido de significados filosóficos, políticos e sociais. As pessoas não tinham como discutir os problemas diante das "ameaças veladas" que alimentavam o clima de desconfiança e medo.

A primeira gestão desse período, a mais curta até então desde a criação do INEP, realizou alguns feitos que nos indicam um sentido de busca de conhecimento geral da situação educacional do Brasil e que poderiam dar suporte à avaliação e ao controle do governo. Assim vemos, a par de seus méritos, implícitos, o Censo Escolar, o Salário Educação, o Anuário Brasileiro, a Conferência Nacional de Educação.

Talvez este significado seja a razão que sustentou o INEP na direção de Carlos Pasquale que, de acordo com um depoimento, foi o responsável pela não extinção do órgão naquele momento.

A Conferência Nacional de Educação, por exemplo, retomava, como dissemos anteriormente, a idéia surgida em 37 e se diferenciava das conferências realizadas pela ABE. Nela participava a cúpula dos órgãos governamentais e representantes de diversos setores do governo, com presença garantida às forças armadas (vide Anais e fotografias).

Em 1966 foram criados os Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação (CEOSE), cujos fundamentos destacam uma contribuição à política educacional baseada na realidade. Por este mecanismo foi apresentado um projeto com o título Condições e Pressupostos da Mudança na Política Educacional, onde é mostrado um dos grandes problemas da educa

ção, o divórcio entre "pensamento e política educacionais e a realidade social e econômica" (Mendes, s.d.; ANEXO).

Essa iniciativa já estaria integrada à administração do novo diretor, Carlos Corrêa Mascaro. Ele tentaria continuar o trabalho de Anísio Teixeira e de Pasquale, mas as dificuldades começaram a surgir fortes e decisivas. Por haver trabalhado no INEP no período anterior à revolução militar e ter permanecido na gestão Pasquale, conhecia bem o órgão e os funcionários e sabia das articulações existentes para enfraquecer a ação do Instituto.

Apesar dos estudos para a criação de novos órgãos vinculados ao INEP, iniciaram-se nessa época as investidas para a extinção dos Centros Regionais, e nem a tentativa de Mascaro para transformar o INEP em órgão autônomo, com uma nova estrutura e caráter jurídico para lhe dar condições de melhor funcionamento, foi aceita pelo governo. Parecia que o destino do órgão já estava decidido e era apenas questão de tempo o golpe final.

Mascaro ressentiu-se com o tratamento que estava sendo dado ao INEP e mesmo ao criar o Serviço de Assistência Técnica (SAT), com o intuito de preservar alguns projetos e "pessoas" cujas atividades eram consideradas uma tentativa de continuidade dos trabalhos iniciados anteriormente, como os cursos de treinamento, sentiu que não podia continuar seu trabalho sem apoio e sem as condições necessárias.

Nessa época o controle ficara mais rígido em virtude das manifestações estudantis contra o sistema e todas as iniciativas ou atividades consideradas comprometedoras eram imediatamente desativadas. Assim, o INEP voltava a ser, com maior intensidade, alvo das atenções dos militares, simplesmen-

te, já àquela altura, por seus antecedentes. A relevância antes aspirada pelos trabalhos do órgão dera lugar a uma eficiência técnica dentro dos padrões da nova ordem.

Ao assumir o INEP, Guido Ivan de Carvalho, que lá permaneceu por pouco mais de onze meses, deu ênfase aos projetos do SAT, mas também ele não conseguiu desenvolver novos programas. Nova tentativa de uma maior independência, agora pensada em termos de Fundação, também foi frustrada.

Em início de 1970 o gabinete da direção foi transferido para Brasília e o diretor, que resistiu à mudança total do órgão e à extinção dos Centros, foi convidado a se retirar do Instituto, somando-se à sua resistência o fato de sua antiga ligação ao ISEB, havendo sido, inclusive, designado defensor de alguns elementos daquele Instituto, em 1964, como Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodrê, aos quais havia inoventado. Essa teria sido, talvez, uma forma de caracterizá-lo como adepto da ideologia de esquerda, o que não impediu, no entanto, sua chegada ao INEP, mas constituiu-se num fator de cautela e atenção a seus atos (E-A).

Nova mudança administrativa com Walter de Toledo Piza. Com ele entraram diversas pessoas que começaram a fazer um estudo para a reestruturação do Instituto, já com a exclusão dos Centros Regionais. Era necessário preparar o INEP para suas funções como órgão autônomo, dentro da filosofia da reforma administrativa do MEC em que se destacavam a "estruturação dos órgãos com base nos objetivos da política educacional brasileira; implementação da política de descentralização dos processos de execução visando dar aos órgãos centrais maiores possibilidades de cumprimento dos princípios fundamentais das atividades de planejamento e avaliação educacional; modernização

dos métodos de trabalho" (Dec. nº 66296, de 02/03/70). Era destacada a orientação dos trabalhos do INEP para atenderem aos princípios da programação do MEC. Era a efetivação do INEP como um órgão oficial, apto a atender às demandas do Ministério.

A morte de Anísio Teixeira em 1971, em inesperado acidente num elevador, foi mais um fator que consternou e abateu os funcionários e seus antigos colegas no INEP. Disse um de seus companheiros que "o trágico desaparecimento do pensador, do homem de luta que foi Anísio, teve o imprevisto, a violência, a injustiça, o absurdo que caracterizaram a vida de uma das maiores figuras da inteligência brasileira", deixando seus companheiros de trabalho, "que se transformaram todos em seus amigos", a reaprenderem "métodos de ação, de pensamento (...)" (Pinho, 1971, p.103 - RBEP n. 121).

Este pode até mesmo ser apenas um detalhe no conjunto geral dos fatos, mas um detalhe importante se vista sua influência psicológica no "animus" grupal dos que trabalhavam no INEP. Morria não apenas o ex-diretor, dinâmico, defensor ardente de suas idéias "provisórias", homem que fez da educação sua trincheira de luta pelo social, como sugeriu Jorge Amado, mas o companheiro de incentivo constante das possibilidades humanas, o dialeto com todos, dos mais intelectualizados aos mais simples funcionários, o "mestre informal" de todos que com ele lidavam no INEP. Era a perda definitiva da esperança do passeio de sua figura sensível e ágil pelos corredores do CBPE. Era o instalar-se da dúvida se surgiria outro Anísio para ensinar o INEP os caminhos práticos do pensamento de uma educação verdadeira.

Não há como isolar simplesmente este fato por que ali estavam as marcas de sua passagem.

Para outra mudança administrativa um antigo colega de turma do Ministro Passarinho, o Coronel Ayrton de Carvalho Mattos, foi convidado e passou a dirigir um instituto de pesquisa, totalmente fora de seu campo de atuação. Mas, a despeito das intenções iniciais de sua nomeação, e de seu desconhecimento da área, estabeleceu mecanismos de trabalhos que, se não levaram o INEP ao seu antigo caminho de uma instituição com prometida com o significado social da educação, que a própria situação política não permitia, favoreceram a sua modernização administrativa e o ressurgimento da crença no poder de realização do órgão.

Após fazer a adequação dos estudos de Toledo Piza e seu grupo, empreendeu a reestruturação do INEP e iniciou um gradativo processo de extinção dos Centros Regionais, decisão já tomada anteriormente, que incluía o CBPE, que Carvalho Mattos defendia por considerar de extrema importância (segundo seu próprio depoimento), por sua experiência acumulada na conjugação das atividades de pesquisa e documentação e informação. "O sustentáculo do INEP" (E-A).

Concordamos com essa opinião a respeito do CBPE mas não podemos deixar de questionar o violento esvaziamento que sofreu o INEP, como um todo, com a perda de seus Centros Regionais, que eram os pontos avançados do Centro Brasileiro nas diversas regiões, muito aptos a um diagnóstico profundo dos problemas que lhes eram próximos. Além disto, o caráter da participação dinâmica dos pesquisadores de todos os estados possibilitava um rico intercâmbio de experiências e facilitava o surgimento de novos valores na pesquisa educacional.

A grande quantidade de cursos de treinamento oferecidos nos Centros é outra prova de sua contribuição efeti

va à melhoria da prática educativa, ocorrendo professores de outros países latinoamericanos que davam seu testemunho da relevância e da qualidade desses acontecimentos.

Foi realmente o desmantelamento de uma "rede" de instituições que poderiam contribuir — e contribuíram num determinado período — para a extinção das deficiências do nosso sistema educacional e que, no entanto, acabaram por ser extintas. Talvez em nome da contenção de despesas, fator econômico geralmente utilizado no conjunto de medidas que atingem a área social das políticas; talvez por seu alcance social, fator político normalmente evitado em situações extremas de controle governamental.

Carvalho Mattos estabeleceu um programa de trabalho alicerçado nas modernas técnicas organizacionais. A nosso ver, o setor mais beneficiado foi o de documentação e informação com o Projeto DIE. Juntamente com a reestruturação física do CBPE, todo o funcionamento foi repensado e as atividades distribuídas por equipes que constituíram grupos-tarefa. Iniciaram-se vários projetos como o fichário conceitual da terminologia educacional brasileira para a elaboração do Tesouro Brasileiro de Educação (BRASED), o Cadastro de Pesquisa e Pesquisadores, a microfilmagem de documentos oficiais, a automatização das informações legislativas com terminal ligado ao Sistema de Processamentos de Dados do Senado (PRODASEN) e muitos outros que caracterizaram uma avalanche de inovações dentro do Centro.

Na área da pesquisa, verificamos uma forte tendência psico-pedagógica, tanto em função do retorno dessa linha científica para o tratamento das questões educacionais, quanto em virtude das diretrizes da Lei 5692/71. Como exemplo dis

to, citamos as experiências levadas a efeito na Escola Guatemala, também ligada ao INEP, que deram origem à série Renovação da Escola de 1º Grau, com apresentação de programas de ensino por atividades para as quatro primeiras séries.

Ambos os setores desenvolviam suas atividades sob as bases dos Programas Anísio Teixeira - para estudos e pesquisas - e Lourenço Filho - para documentação e informação.

O Coronel Ayrton de Carvalho Mattos procurou aproximar-se da comunidade acadêmica, visitando algumas universidades, realizando encontros, como o que ocorreu na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, para a discussão de temas prioritários com os pesquisadores da área. Por outro lado, seu relacionamento interno ao INEP era bom, na medida que procurava valorizar o pessoal e atender a seus interesses, pesando também a defesa dos números 134 e 136 da RBEP que foram censurados por seu conteúdo, um dos quais com toda a tiragem recolhida e destruída, restando alguns exemplares que já haviam sido guardados por funcionários.

Ressalte-se, que, nessa época, o INEP, como os demais órgãos, tinha como paradigma a Reforma Administrativa do MEC, de 1970, com a adoção da administração por objetivos, em concordância com a política educacional, como analisa Martins (1975), cujo trabalho nos dá uma visão clara sobre a filosofia implícita na Reforma, na qual o INEP estava incluído.

Dessa forma, sugeria-se uma certa padronização também de propósitos gerais e se um órgão como o INEP não atendia à orientação determinada (como foi no caso da publicação de matérias vistas como "comprometedoras" na Revista) ou não funcionava em sintonia com os demais (como foi o caso da inclusão do INEP no PCC), estava, naturalmente, infringindo as

normas vigentes.

Depois de mais de quatro anos de gestão, portanto o mais longo tempo de um diretor do INEP no período 64/84, Carvalho Mattos deixou o órgão modernizado mas ainda com um im passe a resolver, o seu próprio destino, já que as oscilações começavam a marcar sua trajetória.

Na gestão seguinte, de pequena duração, foi mantido o mesmo programa de trabalho, com a mesma mentalidade técnica inovadora.

O que se altera aí é o clima que passa à incerteza da continuidade do Instituto. Cruz Barbosa tentava viabilizar essa continuidade, recusando-se a aceitar a extinção do CBPE e por isto não transpôs sua interinidade.

Em 02/08/1976 o INEP passava a ser dirigido pela Professora Maria Mesquita de Siqueira que no dia 31 reúne toda a equipe do Centro e comunica a transferência total do órgão para Brasília. Foi a primeira vez que os funcionários a viram. Não houvera sequer tempo nem oportunidade para um conhecimento do que se fazia no CBPE. Não houve qualquer argumento que modificasse a situação. Era mudar ou sair, simplesmente.

Os funcionários que, após o impacto de 1964, haviam retomado, aos poucos, sua união e seu companheirismo, dividiram-se abruptamente. Podia ser uma boa técnica: dividir para enfraquecer. E foi o que aconteceu. O INEP transferido para Brasília era um INEP fraco, receoso, sem cultura institucional.

O INEP que ficou no Rio, à espera de novos rumos, era desalentado com o peso da arrumação dos arquivos que deveriam partir; totalmente perdido.

Na verdade, o que se pensou caracterizar esse momento foi uma tentativa de transformação, ou seja, transferir

um órgão para perto do poder central para a formação de uma outra mentalidade institucional, transfundi-lo, no sentido de torná-lo outro, transtorná-lo, fazendo-o mudar seus passos. E isso, de certo, aconteceu, pois sem o CBPE e sem a biblioteca, dada à UFRJ, já com os Centros Regionais extintos e Escolas Experimentais desvinculadas, com cerca de vinte funcionários dos 1.224 até o início da década de 70, o INEP poderia tornar-se apenas um banco pobre e burocratizado para financiar projetos de pesquisa a partir das prioridades políticas.

Mas, a despeito de uma crítica que escutamos de que o "INEP vive da tradição", concebemos esta tradição como a grande força motriz desse órgão, que conseguiu manter-se apenas de tantos descompassos.

Não temos, neste trabalho, a intenção de avaliar cada atividade, de "per si", todas as particularidades da ação do INEP, porque tentamos entendê-la no todo, na função social e política que este órgão deve ter no conjunto geral da educação. Levar informações aos que possam esclarecer alguns pontos até então nebulosos na história da Instituição.

Dessa forma, consideramos a transferência do INEP para Brasília o maior descompasso que ele sofreu, porque, ainda em 77, quando foi extinto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, o órgão perdeu sua personalidade, talvez o meio pelo qual ele cumpriria sua função pois já não tinha o espaço de discussão, de reflexão que era aquele Centro. Em Brasília tornou-se mais um órgão - pequeno e desprestigiado - da administração pública, numa área - grande e desprestigiada - que é a social.

O que se sentiu foi o esforço e algumas tentativas de pessoas sem que lograssem uma efetivação das propostas.

Não podemos esquecer que nesse novo "habitat", o INEP teve momentos em que se pensava em uma recuperação, mas, no final, os equívocos se acumulavam.

E essas oscilações existiam muito em função do prestígio do diretor que entrasse. Em uma administração, sem grandes apoios políticos e sem o aval da comunidade acadêmica, era a tentativa de atividades que estavam além das condições do corpo técnico, que, na verdade, nunca foi devidamente valorizado quer em termos de qualificação (poucos eram os que tinham oportunidade e "élan" para fazer um curso de pós-graduação, por exemplo), quer em termos salariais (o INEP continuou "amarrado" às normas "daspianas", com uma pseudo-autonomia administrativa e financeira).

Em outra administração, prestigiada pelo Ministro e aceita pela comunidade acadêmica, grandes tentativas de reconquista de espaço, criação de novas atividades e serviços, como foi o caso da criação do Em Aberto, da constituição dos comitês de pesquisa e editorial, da instituição do SIBE e CIBEC, outra estruturação com novo regimento cujo quadro de cargos e funções, porém, não foi aprovado. Este também foi um descompasso; o órgão passou a funcionar com dois regimentos. O de 1981, que definia a estrutura e o funcionamento, e o de 1977, ao qual estavam ligados — e ainda estão — os cargos e funções que não correspondem à estrutura atual. Híbrido e dúbio, ao mesmo tempo, ao gosto de intenções e programas de quantos chegassem. Sem uma linha definida, institucional, de política interna.

A administração iniciada em 1981, com Ulhôa Saraiva, teve alguns pontos positivos depois de um período em que muitos educadores intercederam em favor do INEP que estive

ra, mais uma vez, às portas da extinção total, tendo sido encomendado, inclusive, um relatório ao IPEA sobre a situação de seu funcionamento.

Nesse período, diversos pesquisadores se aproximaram, outros se reaproximaram, e parecia que o restabelecimento da credibilidade do Instituto, como interlocutor do MEC e mediador entre este e a comunidade educacional, estaria alcançado, mas não houve tempo nem recursos. O orçamento do INEP continuava pequeno demais para seu encargo e a sustentação de um programa até certo ponto ambicioso como era o do Sistema de Informações Bibliográficas (SIBE) e a manutenção dos programas de fomento e demanda da pesquisa. A permanência daquela direção foi a pouco mais de dois anos, tempo muito curto para a execução e a avaliação das atividades implementadas.

Pouco depois da mudança de ministro, com novas orientações políticas do MEC, mudou novamente a administração do INEP. Em dezenove anos, o décimo diretor. Uma descontinuidade que refletia as mudanças constantes na administração do Ministério e na própria orientação política deste para o INEP; conseqüentemente, a impossibilidade de qualquer resultado efetivo de qual fosse o programa estabelecido em cada período, modificado tão logo mudassem as diretrizes internas. Isto não quer dizer que não consideramos que muitas mudanças tivessem que ser feitas, com novas tentativas de acerto, mas a maioria delas não chegavam sequer a um patamar de elaboração necessária para serem avaliadas e outras acompanhavam a tendência do novo diretor.

A última administração mudou muito pouco no programa geral de trabalho, principalmente na documentação e informação. Na pesquisa, foram estabelecidos novos critérios pa

ra a seleção de projetos que atingiram aqueles anteriormente aprovados. Não era a primeira vez que isto acontecia com a nomeação de um novo diretor. Tivemos, inclusive, algumas administrações que faziam do trabalho até então realizado uma verdadeira "tábula rasa", como se nada de positivo tivesse sido feito até sua entrada.

Esse fato foi comprovado, no ponto de vista da comunidade acadêmica, em alguns depoimentos que recebemos, um dos quais reproduzimos para exemplificar um problema ocorrido em um determinado período:

*"Fomos informados de que tudo que tinha sido aprovado pela administração anterior não valia mais (...). Foi uma situação extremamente delicada (...) foi extremamente frustrante, e eu acho que ali foi um marco dos tempos mais recentes de uma crise que começa a se delinear e a ter uma força muito grande em termos de: bom, vale a pena usar ou considerar realmente o INEP como um elemento de articulação entre o MEC e a comunidade científica, no que se refere à produção, à investigação para algum tipo de tomada de decisão, quando a gente já tinha dúvida de que todo aquele trabalho que se realizava e encaminhava seria utilizado? (...) quando próprio INEP (...) passa a considerar aquela articulação de indivíduos? Tanto no meu caso como no de outros coordenadores de projetos, naquela ocasião, acho que foi significativamente negativo" (E-P).*

A reprodução desse trecho é importante para a avaliação do afastamento que houve entre o INEP e aqueles a quem, na verdade, ele deveria apoiar diretamente, em função de sua própria finalidade. Mais adiante, na mesma entrevista percebemos um dado, ainda sobre a suspensão do apoio a projetos já

aprovados, que confirma a gradativa perda de significado da instituição:

*"Certamente, por questões políticas, porque a política do INEP ia sendo alterada, digamos, os temas prioritários numa gestão eram uns, e quando mudava a administração os temas que eram, até duas semanas antes, prioritários, deixavam de ser, sem qualquer justificativa porque haviam deixado de ser prioritários (...). É essa coisa que vem acontecendo em termos de Brasil, em termos de educação no país em que as decisões ou as prioridades são muito mais em função de indivíduos do que em termos de necessidades sociais relevantes" (E-P).*

Desta forma, percebemos que todas essas oscilações, descontinuidade administrativa, recursos financeiros insuficientes, cerceamento da liberdade de pensamento e ação que deve caracterizar uma instituição de pesquisa, tiveram o efeito de descaracterizar o INEP. Sua função social, que, após o fortalecimento dos cursos de pós-graduação como produtores de conhecimento e realizadores por excelência das pesquisas, seria justamente o estabelecimento dessa ponte necessária entre os que pensam e fazem a educação, buscando suas verdades e deficiências, e aqueles que formalmente são responsáveis pela viabilização do avanço desse conhecimento e a sua utilização para as medidas necessárias à solução de problemas apontados.

As prioridades são as de sempre, travestidas conforme a ênfase de cada momento histórico. As ações também têm sido as mesmas, basicamente ineficientes.

E, no bojo dessa ineficiência, está uma apatia mal disfarçada, historicamente confirmada, pela situação social, particularmente educacional.

O INEP chegou à "Nova República" bastante aba

lado em sua razão de ser. Havia passado por situações defíceis porque num determinado momento tentara refletir os fatos reais da educação, comprometido com sua autenticidade. Buscara conhecer e compreender a educação no contexto de suas relações com os demais componentes sociais. Aproximara-se muito dessa realidade, espalhando-se por todo Brasil através de seus organismos regionais (ANEXO), cujo trabalho pode ser avaliado por um estudo mais profundo e pelo testemunho de centenas de pessoas, muitas delas hoje ocupando lugares de importância fundamental na educação brasileira: pesquisadores que começaram suas atividades no INEP ou participaram de seus trabalhos, professores treinados nos cursos dos Centros Regionais e nas Escolas de Treinamento, administradores e intelectuais que seguiram carreira política.

A existência de um órgão de pesquisa educacional só terá sentido na medida de seu compromisso com a sociedade e na contribuição efetiva que ele possa dar para a melhoria do processo educativo que precisa ter o homem como sua meta. Sua formação de cidadão consciente, conhecedor de suas possibilidades e participante como ser social. Aí entendemos a pesquisa como prática social da ciência, visto que ela deve buscar sempre mais o avanço do conhecimento e o progresso humano e social. Tem a ver com a dimensão humana e sócio-política da educação, em que a responsabilidade com a construção de uma sociedade mais justa está em sua própria essência.

A administração da educação, em todos os níveis, não terá historicamente como justificar a apatia, o descaído com o que se faz com o homem a quem é negado o direito mínimo de realização humana, através da conquista do conhecimento.

Em nossa opinião, uma instituição como o INEP só pode cumprir sua função quando se torna uma das possibilidades de auxílio à conscientização dessa conquista.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O INEP tem tido muitos avaliadores, expondo-se a julgamentos que, em nossa opinião, se apresentam como re cortes da totalidade dos fatos. Cremos que a todos tenha faltado um mergulho a fundo no desenrolar dos acontecimentos que o têm impedido de ter uma atuação ótima naquilo a que se destina e que não são meramente questões de ordem interna, "funcional", ligadas a aspectos de competência, insuficiência ou inadequação de seus recursos humanos, ou apenas a normas burocráticas que caracterizam a tessitura de seu funcionamento.

A nosso ver, são componentes de um fenômeno muito mais amplo, complexo e atuante nas relações humanas e so ciais, que é o poder. O poder que permeia todos os níveis e âmbitos, internos e externos, justificando e influenciando a vida de uma instituição de tal natureza.

Qualquer diagnóstico que se proponha fazer de de verá respaldar-se num aprofundamento e numa ampla varredura das distorções que sugerem um desvio ou mesmo inércia desse ôrgão que vem sofrendo, ao longo de sua história, as conseqüências de tempos duros e descompassados, determinados pelas "nuances" das ações políticas sobre a realidade. É bom que nos lembremos aqui que o INEP não é, nem nunca foi, uma ilha em águas mansas e claras.

Exposto às turbulências das mudanças políticas em diversos momentos, como foi, por exemplo, no período posterior a 1964, o INEP não conseguiu posicionar-se, enquanto instituição, como ôrgão do governo, marcado por sua intensa ativi-

dade anterior de favorecimento das reivindicações populares na área educacional e, ao mesmo tempo, distanciou-se do "locus" de atenção de sua prática, chegando a voltar-se para dentro de si mesmo em ações sem contribuições efetivas ao desenvolvimento da pesquisa das grandes questões educacionais e sem impactos ou influências maiores nas políticas da área.

Vimos que, no início de sua existência, ele trabalhou em função de objetivos traçados por um regime de governo autoritário, cujas características eram nítidas e sabidas de coordenação e controle para a manutenção do poder estabelecido. A educação parecia ser um instrumento eficaz para tal finalidade. Desta forma, o INEP nasceu de um pai autoritário que lhe dava todas as condições de ação porque a ele interessava que assim fosse.

Percebemos no conjunto de realizações do Instituto, naqueles anos, que houve uma contribuição efetiva para a implementação das políticas educacionais de então, o que correspondeu, inclusive, ao apelo por decisões baseadas nos indicadores cientificamente levantados, apelo esse que viera da intelectualidade ligada à área ou nela interessada. Houve uma sistematização das atividades da pesquisa educacional - levantamentos e inquéritos, o início da formação da memória de tudo que se produzira até então, a partir de 1808, principiando o que viria a ser na década de 50 a Bibliografia Brasileira de Educação, a maior biblioteca especializada da América Latina e o mais completo e dinâmico serviço de documentação e informação educacional, além do lançamento de uma linha de divulgação que acompanhou o órgão por todos os seus momentos, constituindo-se o seu acervo editorial um dos mais ricos e talvez sem similares na esfera das instituições públicas.

Assim, as realizações naquele primeiro período, se tiveram um resultado eficaz, em termos políticos, para o Estado, também, representaram um avanço para a incipiente e desarticulada pesquisa educacional, fato que se reveste de uma característica de relevância para a educação, na medida em que significou o início da prática sistematizada e institucionalizada da pesquisa da realidade educacional e o reconhecimento dos contornos pluridimensionais dessa realidade.

E isto realmente aconteceu quando o momento político se tornou propício à discussão dos grandes problemas sociais, advindo uma fase de redemocratização do país. O INEP amadureceu sua própria concepção de pesquisa por uma visão mais crítica da realidade. Expandiu suas atividades, cresceu, firmou-se como um elemento de análise da problemática educacional, contextualizada socialmente, indicou caminhos decisórios ao MEC, a quem, muitas vezes, servia de crítico, outras vezes de conselheiro. Passou a questionar a educação em sua função social, como um direito comum a todos os cidadãos.

Surgiram os Centros Regionais de Pesquisa, verdadeiros "campi avançados" da atuação do órgão na penetração das realidades específicas das diferentes regiões, reconhecendo na descentralização de suas atividades, antes centralizadas, uma possibilidade para viabilizar sua contribuição efetiva para o entendimento e a solução dos problemas educacionais. O Centro Brasileiro tornou-se, aos poucos, um centro de excelência onde se reuniam os mais atuantes cientistas sociais, no convívio dos quais muitos que iniciavam, então, buscavam seu aperfeiçoamento.

Relevância e efetividade eram os princípios indubitáveis de qualquer projeto desenvolvido naqueles tempos, por gente que trabalhava duro na árdua tarefa de dar à educa

ção a dignidade que lhe é devida como um dos meios de favorecimento à qualidade das condições individuais e sociais da vida humana.

Inúmeros foram os comprometimentos com esse avanço almejado, destacando-se as ligações com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com a defesa da escola pública, gratuita e universal, com a construção da UnB e com a criação do sistema escolar de Brasília, às duas últimas, concepções inovadoras de projetos de educação em todos os níveis e modalidades.

Estabelecia-se, também, no INEP, o verdadeiro espírito científico da educação, onde o pluralismo de idéias, a busca contínua de novas formas de aprimoramento da prática educativa e o acúmulo dos conhecimentos e das experiências orientavam, cada vez mais, o entorno de suas ações direcionadas para as mudanças desejadas e necessárias.

Todos os elementos e informações dos quais dispusemos nos sugerem a conclusão de que quanto mais complexos e maiores os problemas a serem enfrentados, mais o INEP parecia fortalecer-se porque havia um significado maior cuja amplitude extrapolava os estritos limites de funcionamento de um órgão público. Referimo-nos a um compromisso tácito com a significação social da pesquisa que, na década de 50, até o início da década de 60, era possível detectar tanto na orientação de seu programa de pesquisas quanto na de sua divulgação e de outros aspectos teóricos e práticos que pudessem "informar" os questionamentos e as consequentes conclusões a respeito do estado da educação no país.

Talvez tivesse sido essa a principal motivação do Instituto, com seus Centros de Pesquisa, para um posicio

namento em favor de transformações educacionais, propiciado pela fecundidade dos confrontos de idéias e diversidades de abordagens características de sua atuação naquela fase.

Em breve, essa filosofia de trabalho estaria extremamente prejudicada, pois a ruptura que se deu com o movimento de 1964 levou a uma espécie de estagnação no campo intelectual, não só na educação mas em todas as ciências sociais, no sentido da perda da possibilidade problematizadora das questões sócio-educativas. O impulso antes empreendido em direção ao social tomou uma direção oposta, estabelecendo-se não a tentativa de uma síntese dos interesses e necessidades por educação, mas fazendo da educação a síntese de interesses e necessidades de um novo projeto político. Quer dizer, "auscultar" a realidade existente para projetar formas alternativas de atendimento não seria mais possível diante das tendências que dirigiram a educação, cujo retorno deveria privilegiar a eficiência e a eficácia das ações políticas implementadas para o desenvolvimento técnico dos diversos setores produtivos do país.

Não consideraríamos este um objetivo reducionista se estivesse em seu lugar de instrumental para uma meta de alcance de mudanças estruturais no contexto sócio-educativo e não, como nos parece claro, um fim em si mesmo, numa única direção que nos indica o perfil de uma ação esvaziadora e empobrecedora dos componentes políticos e sociais da educação, logo, sem o sentido de atender à sociedade em seus interesses mais legítimos.

Como convencionamos, chamamos esse momento de "a pesquisa do esvaziamento ou o esvaziamento da pesquisa" ao sentirmos que iniciou uma estratégia de afastamento de tudo que pudesse caracterizar exatamente aquela possibilidade de proble-

matização e de confronto que enriquece a pesquisa e que a torna comprometida com a educação. Nesse período, que durou doze anos (64/76), as formas de enfraquecimento do órgão foram as mais diversas desde a destruição de publicações, eliminação de documentos, afastamento de diretores que não concordavam com as orientações superiores, até a extinção dos Centros Regionais e finalmente a transferência do INEP para Brasília, com a extinção do Centro Brasileiro.

Foi nesse momento que observamos a quebra do compromisso da instituição com sua função social, porque todas essas medidas de repressão transformaram-no tão somente em um órgão repassador de poucos recursos para a realização de pesquisas que estivessem, de preferência, em consonância com o projeto político para a área e não com um projeto mais amplo, voltado para as vertentes sociais, culturais e políticas da educação.

A despeito da tentativa de soerguimento que caracterizou uma determinada fase, tal propósito não se concretizou e, independentemente dos esforços tanto da equipe quanto da própria direção, até mesmo a eficiência técnica que deveria ser alcançada pelos novos procedimentos na orientação e execução das atividades, com a criação de serviços e utilização de modernas técnicas, não pode ser considerada como elemento de sustentação do órgão, e o que se viu, ao contrário, foi uma imediata e firme ação que praticamente imobilizou todos os setores, com a transferência para Brasília, a extinção do CBPE e a doação da biblioteca.

Na capital, a par do clima de expectativa diante da nova realidade a enfrentar, os poucos funcionários transferidos ressentiam-se da brusca mudança de suas atividades, al

guns chegando a assumir até três setores diferentes, estranhos, às vezes, às suas funções anteriores.

Outro fato que podemos assinalar em relação à equipe de trabalho foi uma apatia em relação às ocorrências, surgindo um clima de obediência e consentimento com relação às ordens e decisões que eram tomadas. Isto levou a uma certa união dos funcionários, que se reuniam nos finais de semana para uma espécie de apoio mútuo nos problemas diários da semana de trabalho e na própria vida pessoal, cuja mudança significara um recomeço em bases não muito satisfatórias em termos de opção de vida.

Iniciou-se a ampliação do quadro, com funcionários concursados pelo DASP, que em breve passaram a ser a maioria dentro do órgão. E, apesar da falta de estímulos institucionais à reflexão, ao debate de questões, inclusive relativas ao próprio funcionamento, não se perdeu a capacidade crítica como muitos supunham, o que foi de certa forma constatado no levantamento de opinião realizado em 1987, quando os funcionários apontaram o que, a seu ver, eram os principais problemas da Instituição.

Por outro lado, essa capacidade crítica foi caracterizada em termos de questões internas (ANEXO), sem qualquer referência, por exemplo, à função social, o que pode demonstrar um nítido afastamento da realidade a que foram levados o Instituto e seus servidores.

Na verdade, poucas foram as oportunidades dadas para o aperfeiçoamento e especialização dos recursos humanos permanentes, em termos efetivos, e muitos eram os que não viam sequer o objetivo da tarefa que executavam.

Fora isto, a descontinuidade administrativa

não possibilitava qualquer tipo de avaliação dos resultados do programa de trabalho, não permitia a afirmação de uma política traçada e não facilitava a interação de dirigentes e funcionários, e toda a problemática na organização interna pode ter tido aí, se não a maior, uma das maiores causas.

O INEP descaracterizou-se. Perdeu-se sua identidade em meio às intervenções de cunho político e à burocracia dominante na máquina administrativa estatal, que impediram a liberdade e a leveza necessárias a uma instituição cuja finalidade é o incentivo à produção científica; que o afastaram da realidade a que deve servir.

O fato de ter passado de realizador a estimulador da pesquisa educacional não se constituiria em barreira entre sua atuação e o atendimento à sua finalidade, se tal atuação fosse realmente considerada um meio de apoio ao desenvolvimento da pesquisa, em busca de soluções para os problemas educacionais que mais que intenções exigem, há muito, seriedade e ações concretas.

Há de se questionar, numa perspectiva muito mais ampla do que na de seus limites institucionais, em que medida e para quê um órgão de pesquisa educacional permanece anos num círculo vicioso de manutenção de sua própria existência sem que lhe sejam asseguradas as condições necessárias a um trabalho realmente útil à sociedade.

Quando nos referimos à identidade perdida não o fazemos no sentido saudosista que pode margear uma atitude conservadora e anacrônica, mas a uma identidade que se renova com as mudanças que vão havendo no universo social, que precisam ser acompanhadas pela educação. Assim, a educação há de se renovar e a ciência aplicada à educação passa a ter um compro-

misso com essa renovação, demandando, conseqüentemente, novas formas de relacionamento com instituições como o INEP.

Consideramos que a realização da pesquisa, que se constitui, no Brasil, uma tarefa da universidade, precisa ser uma atividade assumida num projeto político mais amplo que tenha como justificativa o estágio da vida humana social, cujas condições só poderão ser melhoradas se conhecidas e entendidas, não só pelos decisores e pesquisadores, mas também pelos próprios atores dessa realidade, para que possam, eles também, participarem do processo do avanço do conhecimento. Então, poderíamos dizer que na meta de tal projeto estaria implícito o desenvolvimento social que engloba o econômico, o tecnológico e o científico, completando o círculo dinâmico da cultura de cada povo.

Pensamos, inclusive, que a pobreza é um fenômeno de várias facetas, não apenas a econômica, que, na verdade, pode advir de uma grande ignorância social dos direitos e possibilidades de progresso e desenvolvimento humanos.

Diante disso, voltamos a refletir sobre o que poderia ser, para nós, uma instituição de pesquisa educacional - de estímulo à produção do conhecimento na área da formação, renovação e transmissão do conhecimento - depois da tentativa de análise que fizemos de seu caminho histórico - que chamamos de situação concreta por ser história e não estória - e os desdobramentos dos fatos que ocorreram ao longo desse percurso.

Como dissemos no início do trabalho, a trajetória do homem sempre foi no sentido da busca de novas e melhores formas de vida, para o que foi necessário a luta pela conquista do conhecimento. Esse conhecimento que lhe é de direito e que tem facultado incríveis transformações que nem sempre vêm

ao encontro, no entanto, do favorecimento do próprio homem.

Inicialmente refletimos com Vieira Pinto, quando diz que "o principal resultado da pesquisa científica é a sua contribuição ao desenvolvimento do processo econômico e cultural da humanidade" (op.cit. p.489) e esse resultado não existirá porque antes não existirá criação científica se não houver incorporação social de seus resultados, ou seja, se o conhecimento não frutificar novos conhecimentos a partir de sua divulgação ampla e ressonante (id. ibid).

Refletimos, agora, sobre o que tudo isso pode significar em termos de relevância social na existência de uma instituição que tem como finalidade precípua o desenvolvimento do saber científico na área da educação.

1. Entendemos que a possibilidade do avanço do conhecimento educacional só existirá se a pesquisa fizer parte de um projeto político da área, como meta permanente e indissociável do projeto maior de desenvolvimento social e cultural, incluídos aí os aspectos tecnológicos e econômicos;

2. consideramos a universidade como a instância mais apropriada para desencadear uma ação efetiva de produção coletiva e institucionalizada do conhecimento que possibilite esse avanço, como detentora que é das funções que atendem ao princípio cabal de sua própria razão de ser social: ensino, pesquisa e extensão;

3. julgamos essas funções da universidade como de indubitável importância para a sociedade, visto que a ela cabe, além da formação dos profissionais de todas as áreas e modalidades, também a formação dos educadores que irão atuar nos outros níveis de ensino, o que lhe exige uma postura crítica e consciente dos problemas existentes, não apenas no 3º e 4º

graus, mas em todos os graus, principalmente na base da pirâmide de toda problemática da socialização do saber que é o ensino básico;

4. reconhecemos que é necessário haver uma instituição que possa efetivamente, de forma eficiente e eficaz, responsabilizar-se pela coordenação da pesquisa educacional, não em sua esfera de execução, de realização, mas na esfera de sua socialização. Para tanto, essa instituição pode e deve apoiar os projetos de pesquisa respaldada na política estabelecida (a que nos referimos no item 1), mas cremos que sua principal função seria alimentar um sistema nacional de informações sobre o estado da pesquisa educacional no país. Tal procedimento seria de extrema relevância para a área, na medida em que facilitasse o acesso a dados relativos aos resultados já existentes, e indicasse os pontos falhos ou descobertos pelo estudo da realidade educacional.

Cremos que modernamente não é apenas a produção do conhecimento que possibilita o alcance da finalidade do trabalho científico, mas basicamente interpõe-se aí a questão da comunicação, que, com a complexificação da sociedade moderna, tornou-se difícil e insuficiente. A continuidade dessa produção e seu devido uso na transformação da realidade exigem sua socialização em espaço e tempo compatíveis com o ritmo acelerado das mudanças no mundo atual, onde, apesar de tantos ganhos tecnológicos, se perpetuam problemas que não condizem com o progresso conquistado pelo homem.

Assim, encaramos a situação do INEP sob dois ângulos diferentes, mas muito próximos de sua justificativa de ser no aqui e agora modernos.

Através do primeiro, questionamos o aspecto

político que pode manter ou destruir a viabilidade do órgão se tornar efetivamente o mediador entre a instância decisória da educação e a instância produtora do conhecimento educacional, transformando-o em um interlocutor crítico e por isto mesmo competente; pelo segundo ângulo vemos a possibilidade do INEP implementar ações conscientes de apoio ao desenvolvimento da produção científica em educação, servindo, por um lado, ao MEC, com informações relevantes para a definição de políticas e, por outro, aos pesquisadores da área cujas atividades precisam ser respaldadas no conhecimento já produzido.

→ Para tanto, será naturalmente necessário que haja, de início, a definição de uma política institucional que assegure a continuidade das ações implementadas para que o pendulo das mudanças político-administrativas não seja mais o fator preponderante em seu(s) programa(s) de trabalho.

Assim, também entendemos como necessária uma mudança total em sua organização jurídico-administrativa, desvinculando-o, se possível, das amarras burocráticas e cerceadoras da vinculação de seus recursos humanos e financeiros. Em relação aos primeiros, questionamos os critérios de seleção e qualificação, a nosso ver inadequados, e aos segundos, estranhamos a permeabilidade em que se colocam a cada momento político, apesar de ter o INEP uma autonomia administrativa e financeira. O que não lhe tem dado o direito, no entanto, de ter um orçamento próprio, condizente à sua finalidade nem de gerir sua própria política como Instituto de Pesquisa Educacional.

Mas precisamos pensar também numa outra questão que nos alerta para a dificuldade de um órgão como o INEP se firmar como coordenador de pesquisa educacional, nos termos já apontados, que é justamente o caráter elitista que é dado à

pesquisa.

Não é pura e simplesmente o oficialismo de sua vinculação com o sistema que se interpõe como barreira para tal fim. O que se apresenta bastante claro é o impiedoso julgamento que é feito de tudo que pode ser enquadrado como oficial, como pertencente ao poder político dominante e, claro, se um instituto de pesquisa pertence à estrutura de um órgão da administração pública, ele infalivelmente estará fadado a esse julgamento.

Logo, tudo e todos de um organismo nessas condições são olhados com cautelosa desconfiança, sem ao menos lhes ser dada a possibilidade de uma avaliação mais profunda e condizente com a realidade existente.

O estigma de, por exemplo, pertencer ao MEC é um aval certo de tecnicismo, conservadorismo, mediocridade, quando não de reacionarismo, e este é um dado que influi muito negativamente na atuação de uma instituição destinada a contribuir com a produção e renovação do conhecimento.

Em algumas situações, nesse contexto, chega-se ao extremo de desconsiderar os que ali trabalham em sua individualidade de pessoas e profissionais, e ainda como integrantes de uma instituição, ou melhor dizendo, de uma comunidade institucional.

Como contraponto, no entanto, são esses organismos oficiais as maiores fontes de recursos para que o elitismo exista. Não há ciência que sobreviva à pobreza econômica, como também achamos que não há ciência que resista à pobreza política ou cultural.

Mas é justamente dos recursos públicos que se estabelecem os canais de escoamento da realização da pesquisa

e, ademais, a vinculação da grande maioria do "fazer" a pesquisa é também pública e oficial, mas nem por isto considerada tecnicista, conservadora, medíocre ou reacionária. Não são esses os parâmetros verdadeiros para uma pesquisa de qualidade em todas as exigências que se lhe faça.

Talvez haja aí uma grande lenda sobre o sistema, porque se o poder político dominante é revertido, isto é, se passa a comandar a ideologia que antes era considerada a verdadeira ela se torna oficial em termos de poder político dominante, e aí não é mais questão do oficial, mas da estrutura histórica dos órgãos. Como se dá isto, então? Por que não pensar que, da mesma forma em que existe uma resistência de um lado, não haveria do outro? Por que rastrear toda uma possibilidade que não condiz muitas vezes com o real?

É bem certo que em órgãos oficiais existem elementos tão ou mais transformadores que em muitos outros locais de concentração dos críticos do sistema. Esses elementos muitas vezes resistem às intempéries políticas do clima institucional e, ao lado de uma competência técnica, de tantas formas rejeitada, possuem uma vontade política de mudança que, a despeito de uma aparente passividade, constitui flancos de possibilidades de realização, quer seja por idéias difundidas ou por sua participação em atividades cujos resultados, que, se não revertem, pelo menos em parte as situações indesejáveis, colocam em evidência os problemas mais cruciais. Logicamente, esse fato não garante que haja um avanço positivo nas mudanças, até porque certas ações são implementadas muito mais em função das personalidades individuais do que daquelas coletivas e institucionais.

Aqui se apresenta, ainda, um outro aspecto que

se relaciona com o jogo de forças entre instituições, pois, no que podemos observar, o ritual de poder passa pelo sucesso das realizações de um órgão, cujas atividades possam ser ou não consideradas politicamente visíveis ou "nobres".

Nesse aspecto, é preciso reconhecer a grande representatividade que o INEP tem tido na participação nos movimentos de melhoria das condições educacionais, tanto através de seu trabalho de realização, estímulo, apoio à pesquisa, quanto na contribuição que tem dado à prática educativa, com os cursos que realizou e com suas publicações que alcançam todos os níveis de ensino.

O mandato universitário conferido ao INEP, em 1964, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (ANEXO), é bastante elucidativo do notório poder conquistado pelo Instituto com suas realizações no campo da educação, o que na verdade nem sempre é considerado ou aceito no âmbito do próprio MEC.

É bastante incômodo, e seria, em outras épocas, perigoso, reconhecer a necessidade de dismantelar toda uma estrutura tão pesada e emperrada por ferrugens político-administrativas, que foram permitindo, através dos tempos, a solidificação das impossibilidades da concretização de uma vontade política de se fazer o que deve e tem de ser feito, tornando o MEC, não apenas o INEP ou qualquer outro órgão, o ponto de encontro - não de desencontro - de interesses de educadores e políticos, voltados para os interesses e necessidades sociais.

Na verdade, é isto que deveria ser feito. Não em termos de puras reformas administrativas mas também, e principalmente, de reformulação de mentalidade, não só do próprio MEC mas dos interlocutores do MEC. Porque este não poderia ser um esforço solitário de um órgão que precisa saber a educação que a sociedade necessita. É imperioso que os que fazem a educa

ção atuem nesse processo de transformação, que só assim poderá desembocar na construção de uma realidade impregnada da concepção de homem consciente de seus direitos e de uma sociedade justa e digna.

Finalmente, por mais utópica que possa ser essa direção, refletimos sobre sua viabilidade em termos mais concretos e específicos, no próprio âmbito institucional da administração pública. Há que se definir uma identidade para um órgão como o INEP - como pensamos ser necessário para todos os outros do MEC - que independa de projetos políticos pessoais. E essa identidade, por certo, não é espontânea, natural, mas ela se caracteriza e define a partir da realidade social que, em última análise, lhe dá razão e significado.

## B I B L I O G R A F I A

A CRISE na Educação. In: Retrato do Brasil. São Paulo, Ed. Política, n. 31

ACHAM, Carl. Ciência social teórica e explicação histórica; considerações metodológicas. s. n. e., 12 p. (dat.)

A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1980-1986). Brasília, INEP, 1987. 2 v.

ALBANO, Alzira F. Tese de mestrado: uma opção ou uma necessidade? Educ. em Debate, Fortaleza, (9):89-91, jan./jun., 1985.

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência; introdução ao jogo e suas regras. São Paulo, Brasiliense, 1985. 209 p.

\_\_\_\_\_. Para onde vai o barco? Forum educ., Rio de Janeiro 4(3): 3-19, jul./set. 1980.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cad. Pesq., São Paulo, (45):66-71, maio 1983.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In: \_\_\_\_\_. A cultura brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo, Melhoramentos, 1958. Tomo terceiro, 303 p.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Org. Diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo, Pioneira, 1960. 577 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 1985, 116 p.

\_\_\_\_\_. A participação da pesquisa nos trabalhos de educação popular. In: \_\_\_\_\_. Saber e ensinar. Campinas, Papirus, 1984. p. 163-87.

- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. Em Aberto, Brasília, 5(31):25-30, ago./set. 1986.
- CAPALBO, Creusa. A dimensão dialética do pensamento educacional Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 60(134):21.8-26, abr/jun. 1974.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. In: SEMINÁRIO de Metodologia e Estatística, RJ, PUC, 1971. 36 p. (dat.)
- CARRILLO - MONTESINOS, Francisco J. & COLEHO, Maria Salete Machado. Bases operativas para la redefinición del INEP. Proyecto de Planeamiento de Recursos Humanos, Informe Técnico, nº 29, 1976. 34 p.
- CASTRO, Cláudio de Moura. A prática da pesquisa. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977. 156 p.
- CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais; documentos iniciais. Separata do Vol. I, n. 1, de Educação e Ciências Sociais.
- CHAGAS, Valnir. Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus; antes, agora, e depois? São Paulo, Saraiva, 1978. 386 p.
- CHAUCHARD, Paul. O homem em Teilhard de Chardin; seus aspectos complementares na fenomenologia científica e no pensamento cristão. São Paulo, Herder, 1965. 205 p.
- CHAUFÍ, Marilena de Sousa. Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas. São Paulo, Ed. Moderna, 1982.
- CIÊNCIA e política. In: Retrato do Brasil. São Paulo, Ed. Política, n. 30.
- CONFERÊNCIA Nacional de Educação, 1,2,3,4. Anais. Rio de Janeiro, MEC/INEP.

COSTA, Lamartini Pereira. Preliminares sobre a reforma organizacional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, IPEA/DNRH, 1970. 13 p. (mimeog.). Anexos. (AH CX.32 M. 244)

COVRE, Maria de Lourdes M. A fala dos homens; análise do pensamento tecnocrático. São Paulo, Brasiliense, 1983. 327 p.

CUNHA, Luiz Antônio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. Educ. & Soc., São Paulo, 3(9)5-48, maio 1981.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. 291 p.

CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985. 96 p.

CUNHA, Mário Wagner Vieira da. O sistema administrativo brasileiro (1930/1950). Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1963. 179 p. (Série Sociedade e Educação; Coleção Brasil Urbano, 2).

DAMASCENO, Maria Nobre. Por uma concepção dialética da educação. Educ. em Debate, Fortaleza, (9):1-37, jan./jun., 1985.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. Em Aberto, Brasília, 5(31):31-41, ago/set. 1986.

DEMO, Pedro. Ciências sociais e qualidade. São Paulo, ALMED, 1985., 183p.

\_\_\_\_\_. Em busca de alternativas em educação: questões de estudo e pesquisa. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, 65(149):177-90, jan./abr. 1984.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e tomada de decisão. Brasília, Encontro da Red de Documentación en Educación para América Latina y el Caribe, junho 1987. 25 p. (dat.)

- DEMO, Pedro. Pesquisa participante: mito e realidade. Rio de Janeiro, SENAC/DN/Dir. de Planejamento/Coord. de Pesquisa, 1984. 112 p.
- \_\_\_\_\_. Sociologia; uma introdução crítica. São Paulo, Atlas, 1985., 159p.
- DI DIO, Renato Alberto T. A pesquisa educacional no Brasil. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 60(136):518-26, out./dez. 1974.
- EBEL, Robert L. Limitações da pesquisa básica em educação. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 52(115):33-56, jul./set. 1969.
- ENCONTRO técnico sobre Metodologia para Avaliação de Pesquisa Educacional. Brasília, INEP, 15-19 out. 1979. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, 63(145) set./dez. 1979.
- ENCONTRO sobre estudos e pesquisas no ensino de 1º grau - região norte, Manaus, 20 a 23 nov. 1979. Brasília, INEP, 1980. 348p.
- FERNANDES, Florestan. Mudanças sociais no Brasil; aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. Rio de Janeiro, Difel, 1979. 359 p.
- FERRARI, Alfonso T. Teoria e pesquisa social. Rev. Univ. Cat. Campinas, Campinas, 13(32):105-29, dez. 1969.
- FERREIRA, José Carlos. Ensino, pesquisa e extensão no contexto da sociedade: notas para um debate. Educ. bras., Brasília, 5(11):59-80, 2 sem. 1983.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. Seminário sobre Política de Pesquisa Educacional, Brasília, MEC/INEP, 27 e 28 set. 1984. Cad. Pesq., São Paulo, (51):84-7, nov. 1984.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983A. 150 p.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983B. 79 p.

\_\_\_\_\_. Ideologia e educação; reflexões sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação; o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p.15-9.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4 ed. São Paulo, Moraes, 1980. 142 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1984. 235 p.

FRISSE, Vilma Araújo. A função social da pesquisa educacional ; análise da contribuição das dissertações do curso de mestrado em educação da Universidade de Brasília. Brasília, UnB/FE, 1983. 152 p. (Dissertação Mestrado).

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959. 288 p.

GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação; o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 172 p.

\_\_\_\_\_. Concepção dialética da educação; um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 175 p.

\_\_\_\_\_. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. Em Aberto, Brasília, 3(22):21-30, jul/ago., 1984.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930/1935). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 224 p.

GATTI, Bernardette A. Educação. Avaliação & Perspectivas. Brasília, CNPq., 1983. p.225-54

- GATTI, Bernardette A. Pesquisa em educação no Brasil: uma visão panorâmica. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, s.d., 11p. (dat.)
- \_\_\_\_\_. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 - 1981. Cad. Pesq., São Paulo, (44):3-17, fev., 1983. p. 3-17.
- \_\_\_\_\_. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. Brasília, Seminário Latinoamericano de Pesquisa Educacional, nov. 1986. 13 p. (dat.)
- GERMANO, José Willington. Ciência e capitalismo: simples notas teóricas. Educ. & Societ., Campinas, 2(6):69-95, jun. 1980.
- GILES, Thomas Ransom. Filosofia da educação. São Paulo, EPU, 1983. 114 p.
- GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, 66(153):201-14 maio/ago. 1985.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: sua função crítica. Educ. & Soc., 3(9):65-96, maio 1981.
- GOHN, Maria da Glória M. A pesquisa das ciências sociais; considerações metodológicas. Cad. CEDES, São Paulo, (12):p. 3-14, 1984.
- GOMES, Candido. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo, EPU, 1985. 78 p.
- GOMES, German Rafael. O problema da pesquisa em educação. Tecn. Educ., Rio de Janeiro, 10(43):57-61, nov./dez., 1981.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 60(136):496-500, out./dez. 1974.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil. Rio de Janeiro, Rev. bras. Est. pedag., 55(122):209-41, abr./jun., 1971.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985. 211 p.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel; as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre, L & PM Editores, 1985. 93 p.

INSTITUTO DE AÇÃO CULTURAL (IDAC). Observação participativa; uma alternativa sociológica. IDAC Documentos, 9, 1975. 23 p.(dat.)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Encontro sobre estudos e pesquisas no ensino de 1º grau - região centro-oeste. Brasília, MEC/DDD, 1980. 124 p.

\_\_\_\_\_. Encontro técnico sobre a pesquisa educacional na área do ensino de 1º grau, I Brasília, MEC/DDD, 1979. 322 p.

\_\_\_\_\_. Estímulos a estudos e pesquisas educacionais. Rio de Janeiro, CBPE, 1976, 71 p. (Série Pesquisas e Monografias, 20).

\_\_\_\_\_. Informativo, Brasília, n. 1, jul. 1981; n. 2, dez. 1981; n. 3, jul. 1982; n. 4, dez. 1982; n. 5/6, 1983; n. 7, 1984.

\_\_\_\_\_. Programas de trabalho; 1968/1984. Rio de Janeiro/Brasília.

\_\_\_\_\_. Relatórios de atividades; 1972/1984. Rio de Janeiro/Brasília.

JACKSON, Gregory A. Pesquisa educacional e tomada de decisões: o caso especial dos sistemas de documentação e a análise de políticas públicas. Reunião sobre a Red de Documentación en Educación para América Latina y el Caribe, Brasília, 16 e 17 out., 1986. 14 p. (dat.).

JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. 262 p.

KOPNIN, Pavel V. Fundamentos lógicos da ciência. Trad. Paulo Azevedo. Rio de Janeiro, 1972. 280 p.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 230 p.

- KUENZER, Acácia Zeneida. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. Em Aberto, Brasília, 5(31):19-23, ago./set., 1986.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Mariana de Andrade. Metodologia científica. São Paulo, Atlas, 1983. 231p.
- LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Rev. bras. Est. pedag., 65(150):255-72, maio/ago., 1984.
- LEVIN, Henry M. et alii. Educação e desigualdade no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984. 291 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. In: \_\_\_\_\_. Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. Cap. V., p. 113-26.
- LINDBLOM, Charles E. trad. Sérgio Bath. O processo de decisão política. Brasília, Editora da UnB, 1981. 124 p.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas históricas da educação. São Paulo, Ática, 1986. 80 p.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação, problema nacional. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, 65(150):369-83, maio/ago., 1984.
- \_\_\_\_\_. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo, Melhoramentos, s.d., 266 p.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. 99 p.
- MACIEL, Carlos F. Pesquisa educacional, pesquisa social (análise lógica de uma dicotomia com incursões em algumas veredas). In: \_\_\_\_\_. A universidade e outros temas. Recife, FUNDAJ, Massangana; Brasília, INEP. 1986. p. 271-311.

MALINOWSKI, Bronislaw. Uma teoria científica da cultura. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 206 p.

MCCARTHY, Michael Hohn. O estudo e a pesquisa educacional. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 52(115):22-32, jul./set. 1969.

MARIANI, Maria-Clara. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon, org. Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro. Brasília, CNPq, 1982. p. 169-95.

MARTINS, Elza Rodrigues. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: linhas para uma administração por objetivos. Rio de Janeiro, UFRJ/FE, 1976. 94 p. (Dissertação Mestrado).

MELLO, Guiomar Namó de. Não se faz pesquisa sem uma idéia na cabeça. In: \_\_\_\_\_. Educação escolar; paixão, pensamento e prática. 2 ed. São Paulo, Cortez Ed., 1987. p. 53-61.

\_\_\_\_\_. O lugar da educação entre a necessidade e o sonho. \_\_\_\_\_. Educação escolar; paixão, pensamento e prática. 2 ed. São Paulo, Cortez Ed., 1987. p. 169-88.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. Cad. Pesq., São Paulo, (53):25-31, maio 1985.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 60(136):481-95, out./dez. 1974.

MERLEAU - PONTY, Maurice. Uma filosofia da ambigüidade. In: \_\_\_\_\_. A estrutura do comportamento. Belo Horizonte, Interlivros, 1975. p. 19-31.

Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Projeto Documentação e Informações Educacionais. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1972/1973.

\_\_\_\_\_. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e suas ati-

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. Indicadores educacionais no contexto do desenvolvimento social. Brasília, MEC/DDD. 1980. 139 p.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. Ciência e estado; a política científica no Brasil. São Paulo, T.A. Queiroz, 1979. 162 p.

MOTTA, Paulo Roberto. As dimensões gerenciais do planejamento organizacional estratégico. In: \_\_\_\_\_. Planejamento organizacional: dimensões sistêmico-gerenciais. Porto Alegre, Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos/FGV, 1979. p. 121-51.

\_\_\_\_\_. Visão contemporânea da teoria administrativa. In: \_\_\_\_\_. Planejamento organizacional: dimensões sistêmico-gerenciais. Porto Alegre, Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos/FGV, 1979. p. 89-18.

NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. Educ. & Societ., São Paulo, 6(19):5-20, ago., 1984.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. Rev. bras. Est. pedag., 65(150):407-25, maio/ago., 1984.

OS ESTUDOS e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura. Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1(1), mar. 1956.

PAIVA, Vanilda. Que política educacional queremos? Educ. & Societ., São Paulo, 7(21):122-45, ago., 1985.

PEREIRA, Luiz Bresser. Pactos políticos; do populismo à redemocratização. São Paulo, Brasiliense, 1985. 222 p.

PESQUISA em educação no Nordeste. Brasília, CNPq, 1981. 49 p.

- PETERS, Thomas jr. & WATERMAN JR., Robert H. O desejo de ser motivado. In: \_\_\_\_\_. Vencendo a crise; como o bom senso empresarial pode superá-la. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1983. p. 64-96.
- \_\_\_\_\_. O modelo racionalista. In: \_\_\_\_\_. Vencendo a crise; como o bom senso empresarial pode superá-la. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1983. p. 33-63.
- PINHO, Pericles Madureira de. Mestre Anísio. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 55(121):102-5, jan./mar. 1971.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, 1979. 537 p.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. Administração e estratégia do desenvolvimento; elementos de uma sociologia especial da administração. Rio de Janeiro, FGV, 1966. 453 p.
- REESTRUTURAÇÃO do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1972.
- RIBEIRO Netto, Adolpho. A pesquisa e o planejamento educacional. In: Pesquisa para o planejamento educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1976. p. 5.
- RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias. org. trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, F. Alves, 1983. 172 p.
- RODRIGUES, Neidson. Educação e política. s.n.e. 12 p. (dat.)
- \_\_\_\_\_. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 111 p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1983. 267 p.
- SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil; é hora da relevância. Educ. bras., Brasília, 4(9):9-27, 2ª sem. 1982A.

- SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil; evolução do conhecimento. Fortaleza, Edições UFC; Brasília, ANPAE, 1982B p. 64.
- \_\_\_\_\_. Consenso e conflito; perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo, Pioneira, Rio de Janeiro, UFF, 1984.
- SANTOS, Ana Elizabeth Lofrano Alves dos. O processo decisório no MEC: um jogo de forças na administração da educação. Brasília, UnB/FE, 1984. 236 p. (Dissertação Mestrado)
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. Educ. & Socie., Campinas, 1(1):50-63, set. 1978.
- \_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto, Brasília, 3(22):1-6, jul./ago. 1984.
- SCHWARTZMAN, Simon, org. Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro. Brasília, CNPq., 1982. p. 7-13.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. et COSTA, Vanda Maria R. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro, Paz e Terra; São Paulo, EDUSP, 1984. 388 p. (Coleção Estudos Brasileiros, 81).
- SOARES, Magda Becker. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. Rev. bras. Est. pedag., 65(150):337-68, maio/ago. 1984.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola brasileira e a estabilidade social. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, 65(150):334-405, maio/ago. 1984.
- \_\_\_\_\_. Discurso de posse como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 17(46):68-79, abr./jun. 1952.
- \_\_\_\_\_. Educação no Brasil. São Paulo, Ed. Nacional, 1969. 386 p.

- TEIXEIRA, Anísio Spínola. O processo democrático da educação. Rio de Janeiro, 1956., 18 p. (dat.). Tema "C" da XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cad. Pesq., São Paulo, (49):45-50, maio 1984.
- VIEIRA, Evaldo Amaro. Poder e educação. Educ. & Sociéd., Campinas, 1(1):93-5, set. 1978.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A política educacional no Brasil e o desafio do Nordeste. Brasília, Seminário sobre Política de Pesquisa Educacional, 24 a 28 set. 1984. 6 p. (dat.).
- WITTMANN, Lauro Carlos. Perspectivas da pesquisa para o planejamento e para a tomada de decisões em educação. Reunião Técnica sobre Investigação para o Planejamento Educacional na América do Sul. Brasília, 3 a 6 nov. 1987. 8 p. (dat.).

## A N E X O S

1. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (Criação do INEP)
2. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938 (Organização do INEP)
3. Decreto-Lei nº 8583, de 8 de janeiro de 1946 (Organização de cursos pelo INEP)
4. Portaria nº 53, de 24 de novembro de 1947 (instruções para concessão de bolsas de estudo)
5. Portaria nº 1, de 25 de fevereiro de 1949 (instruções para concessão de bolsas de estudo para o Curso Básico de Orientação Educacional e Profissional)
6. Portaria nº 160, de 26 de março de 1953 (instituição da CILEME)
7. O Planejamento do Sistema Escolar Público de Brasília (Síntese do Professor Paulo de Almeida Campos)
8. Plano de Construções Escolares de Brasília (Anísio Teixeira)
9. Condições e pressupostos da mudança na política educacional (Dumerval Trigueiro Mendes)/Temas dos Colóquios Estaduais sobre Organização de Sistemas de Ensino (CEOSE)

10. Plano Operativo do INEP 1972/1973
11. Séries Editadas pelo CBPE/INEP (1955/1976)/Periódicos
12. Principais trabalhos do INEP de 1938 a 1945
13. Acordo Especial entre o INEP e a UnB, para a manutenção do Centro de Pesquisas e de Planejamento Educacional
14. Of. nº 7, de 18 de janeiro de 1962, do Presidente da Fundação Universidade de Brasília para o Diretor do INEP
15. Organismos Regionais que Compunham a Estrutura do INEP
16. INEP/Distribuição Geográfica
17. Resultado do levantamento realizado no INEP em 1987
18. Período Administrativo, de cada Diretor, nos Diferentes Momentos Históricos (1938/1985)
19. Certificados Conferidos por alguns cursos realizados pelo INEP (e seus Centros de Pesquisa)
20. Relação de Cursos Ministrados pelo INEP (Amostra)
21. Ata da reunião do Conselho Universitário da UFRJ que concedeu mandato universitário ao INEP (com Ofício de encaminhamento à Direção do CBPE).

"LEI N. 378 — 13 de janeiro de 1937

Dá nova organização ao Ministerio da Educação e Saude  
Publica

O Presidente da Republica dos Estados Unidos  
do Brasil:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e  
eu sanciono a seguinte lei:

CAPITULO I

Introdução

Art. 1º O Ministerio da educação e Saude Pu  
blica passa a denominar-se Ministerio da Educação e Saude.

Art. 2º Compete ao Ministerio da Educação e  
Saude exercer, na esfera federal, a administração das activida  
des relativas:

- a) á educação escolar e á educação extra-esco  
lar;
- b) á saude publica e á assistencia medico-so  
cial.

Art. 3º O Ministerio da Educação e Saude cons  
tituir-se-á dos seguintes órgãos:

- a) órgãos de direcção;
- b) órgãos de execução.

Paragrapho unico. Haverá, ainda, órgãos de  
cooperação, que funcionarão, junto ao Ministerio, para assisti-  
lo nas suas actividades.

Art. 4º ...

## CAPITULO II

### Dos orgãos de direcção

#### SECÇÃO I

##### Disposição preliminar

Art. 5º Os orgãos de direcção, cujo conjunto fôrma a Secretaria de Estado, são os seguintes:

- a) Gabinete do Ministro;
- b) orgãos de administração geral;
- c) orgãos de administração especial;
- d) orgãos complementares.

## CAPITULO III

### Dos orgãos de execução

#### SECÇÃO III

##### Dos serviços relativos à educação

#### 2) Instituições de educação escolar

Art. 38. São mantidos o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, destinados ao ensino commum e especializado, respectivamente, para cegos e para surdos-mudos, e ainda como centros de pesquisas pedagogicas, funcionando, neste ultimo caso, como orgãos collaboradores do Instituto Nacional de Pedagogia.

Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus differentes aspectos.

Parapho unico. Fica instituída, como parte integrante do Instituto Nacional de Pedagogia, a Comissão de

Literatura Infantil, que terá por objectivo estudar o problema da litteratura destinada às crianças e aos adolescentes.

Art. 40. ...

Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1937, 1169  
Independencia e 499 da Republica.

Getulio Vargas.

Gustavo Capanema.

Arthur de Souza Costa."

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**  
**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

DECRETO-LEI nº 580 - de 30 de julho de 1938

Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

O Presidente da República usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º - O Instituto Nacional de Pedagogia, criado pela lei n. 378 de 15 de janeiro de 1937, passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e funcionará como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 2º - Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;

b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;

c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;

d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;

e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;

f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Art. 3º - Constituirá ainda função do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União.

Art. 4º - O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, subordinado diretamente ao Ministro da Educação e Saúde, abrangerá, além de um Serviço de Expediente, quatro secções técnicas, um Serviço de Biometria Médica, uma Biblioteca Pedagógica e um Museu Pedagógico.

Parágrafo-único - As quatro secções são assim distribuídas:

- a) secção de documentação e intercâmbio;
- b) secção de inquéritos e pesquisas;
- c) secção de psicologia aplicada;
- d) secção de orientação e seleção profissional.

Art. 5º - O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos será dirigido por um diretor, nomeado em comissão pelo Presidente da República, dentre pessoas de notória competência em matéria de educação.

Parágrafo-único - O cargo de diretor, padrão N (Instituto Nacional de Pedagogia), criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, fica transformado no de diretor padrão P.

Art. 6º - Os serviços do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos serão executados por pessoal efetivo e por pessoal extranumerário, a ser constituído na forma da legislação vigente.

Parágrafo-único - Os funcionários designados para a chefia das secções técnicas e para o Serviço de Biometria Médica, perceberão a gratificação de função de quinhentos mil réis mensais e o designado para a chefia do Serviço do Expediente perceberá a gratificação de função de trezentos mil réis mensais.

Art. 7º - As despesas de pessoal bem como do material do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no corrente ano, correrão por conta das dotações consignadas, no vigente orçamento do Ministério da Educação e Saúde, para as mesmas despesas do Instituto Nacional de Pedagogia.

Parágrafo-único - A diferença de vencimentos, a ser paga ao diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no corrente ano, em consequência da transformação de que trata o parágrafo-único do art. 5º desta lei, bem como as despesas decorrentes do pagamento das gratificações de função, no corrente exercício, correrão por conta da dotação constante da verba la. sub-consignação n. 21, do vigente orçamento do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 8º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de julho de 1938, 117º da Independência e 50º da República.

a) Getulio Vargas - Gustavo Capaneja.

J.S.

DECRETO-LEI N.º 8.583 - DE 8 DE  
JANEIRO DE 1946

*Dispõe sobre a organização de cursos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta :

Art. 1.º O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, na conformidade da letra f do art. 2.º do Decreto-lei número 580, de 30 de Julho de 1938, e atendendo ao disposto no artigo 4.º, do Decreto n.º 19.513, de 25 de Agosto de 1945, organizará e ministrará cursos de divulgação, de especialização e de aperfeiçoamento com as seguintes finalidades :

a) habilitar e aperfeiçoar pessoal para funções de administração de serviços educacionais, documentação, e pesquisas pedagógicas, da União, dos Estados, Territórios e Municípios ;

b) aperfeiçoar pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário ;

c) divulgar conhecimentos especializados sobre assuntos de educação ;

d) incentivar o interesse pelo estudo objetivo da educação nacional.

Art. 2.º Os trabalhos dos cursos serão dirigidos por um Coordenador, designado pelo diretor do I. N. E. P., dentre os funcionários lotados no Instituto.

Art. 3.º O ensino será ministrado por professores designados pelo diretor do I. N. E. P., mediante proposta do Coordenador dos cursos, dentre especialistas, nacionais ou estrangeiros, servidores do Estado, ou não.

§ 1.º Os funcionários designados na forma deste artigo não ficarão dispensados dos trabalhos da repartição ou serviço em que estiverem lotados.

§ 2.º Os professores também poderão ser admitidos como extranumerários, na forma da lei.

Art. 4.º Os professores não compreendidos nos casos do § 2.º do artigo anterior, perceberão, nos termos da legislação vigente, honorários nunca superiores a Cr\$ 75,00 (setenta e cinco cru-

zeiros) por hora de aula dada ou trabalho executado, até o limite máximo de seis horas por semana.

Art. 5.º A organização dos cursos, direção, regime escolar, condições de matrícula e demais disposições referentes ao seu funcionamento, serão fixados em regimento expedido pelo Ministro da Educação e Saúde.

Art. 6.º Para os cursos de especialização e aperfeiçoamento do I. N. E. P., serão concedidas, anualmente, bolsas de estudo destinadas a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da capital do Estado do Rio de Janeiro, e escolhidos, de preferência, entre servidores estaduais e municipais, com exercício em serviços de administração da educação.

Parágrafo único. Na conformidade do que dispõe o art. 4.º n.º 3, do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, a importância correspondente a cinco por cento da cota parte de auxílio federal, que couber a cada Estado, converter-se-á em bolsas de estudo, a serem concedidas a pessoas dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário, nessas unidades federadas, a critério do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Art. 7.º Poderão ser admitidos também aos cursos e estágios do I. N. E. P., beneficiários de bolsas de estudo concedidas em consequência de convênios culturais com países estrangeiros.

Art. 8.º Fica criada, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, a função gratificada de Coordenador dos Cursos do I. N. E. P., com a gratificação de Cr\$ 6.000,00 (seis mil e seiscientos cruzeiros) anuais.

Art. 9.º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Em 8 de Janeiro de 1946, 125.º da Independência e 58.ª da República.

JOSÉ LINHARES

Reul Leitão da Costa  
(Publ. no D. O. de 10/1/46).

## DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos  
Pedagógicos

PORTARIA Nº. 53, DE 21 DE NOVEMBRO

DE 1947

O Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos devidamente autorizado pelo Sr. Ministro da Educação e Saúde, e tendo em vista o disposto no art. 6º. parágrafo único do Decreto-lei nº. 8.583, de 8 de janeiro de 1946,

Resolve expedir as seguintes instruções reguladoras da concessão e distribuição de Bolsas de Estudo, para o exercício de 1948:

Do Número e Natureza das Bolsas

I. Ficam instituídas, para distribuição entre os Estados e Territórios, 120 (cento e vinte) Bolsas de Estudo para os seguintes cursos de especialização:

a) Administração e Organização de Serviços de Educação Primária (Documentação, Controle de Rendimento Escolar, Cadastro, Matrícula etc.);

b) Medidas Educacionais;

c) Inspeção e Orientação do Ensino Primário; e

d) Direção de Escolas Primárias.

II. Na forma do art. 6º. do Decreto-lei nº. 8.583, de 8 de janeiro de 1946, as Bolsas destinar-se-ão a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro.

Do Regime dos Cursos

III. Haverá dois períodos letivos sendo o primeiro com a duração de seis meses.

IV. No primeiro, será ministrado um curso geral, básico, findo o qual serão realizadas provas eliminatórias; para a habilitação exigir-se-ão o mínimo de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 60 pontos no conjunto das matérias.

V. O curso geral abrangerá o estudo das seguintes disciplinas:

1. Psicologia Geral e Educacional;
2. Biologia Educacional;
3. Matemática e Estatística;
4. Português;
5. Metodologia Geral;
6. Evolução do sistema escolar brasileiro;
7. Princípios de administração geral.

VI. No segundo período letivo serão realizados os cursos especificados no item I, abrangendo as matérias peculiares a cada especificação. Nesse período, a verificação do rendimento escolar será feita por meio de duas provas, uma parcial e outra final.

VII. A nota final será indicada pela média aritmética das notas obtidas nas duas provas. O aluno será considerado habilitado se obtiver, no mínimo 60 pontos de média no conjunto das matérias.

VIII. A frequência é obrigatória para todos os alunos.

#### Da Inscrição

IX. No curso de Administração e Organização dos Serviços de Educação Primária poderão inscrever-se professores, bem como funcionários administrativos com exercício naqueles Serviços.

X. No curso de Medidas Educacionais, professores com exercício nesses Serviços, diretores de escola, orientadores e inspetores de ensino.

XI. No de Inspeção e Orientação do Ensino Primário os atuais inspetores e orientadores de ensino, com dois anos, no mínimo, de efetiva função; os professores com cinco anos de regência efetiva de classe e os atuais diretores de grupos escolares. Dessa exigência ficam dispensados os funcionários dos Territórios.

XII. No de Direção de Escolas Primárias, professores com cinco anos de regência efetiva de classe e os atuais diretores de escola que contem, no mínimo, um ano de exercício no cargo.

XIII. A inscrição será feita pelos candidatos, mediante o preenchimento de uma ficha fornecida pelo INEP e distribuída por intermédio da autoridade local de Educação.

XIV. A inscrição dos candidatos, do ponto de vista de sua conveniência para o ensino, será apreciada pela autoridade local de Educação, que se pronunciará ainda sobre a autenticidade dos documentos apresentados e a veracidade das informações registradas na ficha.

XV. A ficha de inscrição deverá o candidato juntar quatro fotografias recentes, tamanho 3x4, de frente sem chapéu, além da seguinte documentação:

a) prova de satisfação das condições previstas nos itens IX, X, XI e XII; b) diploma de professor primário ou conforme o caso, título de nomeação. XVI A documentação exigida no item anterior será entregue pessoalmente ao representante do INEP ou remetida para o Rio de Janeiro.

XVII. Não serão aceitas inscrições de candidatos que, embora com outros cursos de especialização (Enfermagem, Assistência Social, Organização de Museus Escolares, etc.), não estejam em exercício efetivo do magistério primário.

XVIII. Não se poderão também inscrever candidatos que já tenham feito qualquer curso no INEP.

#### Da Seleção

XIX. Os candidatos inscritos serão submetidos a uma prova de entrevista e, se necessário, ainda a uma prova de nível mental, ambas realizadas na Capital dos Estados e Territórios, por funcionário do INEP.

XX. Os resultados serão apurados no INEP que deles dará comunicação aos Estados e Territórios.

XI. Os candidatos selecionados deverão apresentar-se ao INEP no prazo que lhes for fixado, sob pena de perder direito à Bolsa.

#### Dos Direitos e Deveres

XXII. A aceitação da Bolsa implicará para o candidato nos seguintes compromissos:

a) prestar, uma vez habilitado, imediato serviço ao ensino público do Estado ou Território de onde provier, pelo prazo de 2 (dois) anos, no mínimo, ressalvada a hipótese de indenização das despesas feitas com seu curso;

b) não aceitar, durante o curso, qualquer emprego, representação ou atividades remuneradas;

c) cumprir rigorosamente os deveres escolares decorrentes da Bolsa.

XXIII. O órgão incumbido da administração da Educação, nos Estados e Territórios se compromete a aproveitar o funcionário em atividades relacionadas com o curso por ele feito.

#### Das Disposições Gerais

XXIV. A transferência do bolsista, de um para outro curso de especialização só poderá ser feita, em casos excepcionais, mediante proposta do Coordenador dos Cursos ao Diretor do INEP. O ato respectivo será comunicado à administração da Educação do Estado ou Território a que pertença o bolsista.

XXV. O bolsista que não alcançar o mínimo exigido na parte final do item IV será desligado do curso fazendo o INEP imediata comunicação da ocorrência à administração da Educação do Estado ou Território a que ele pertencer, para o fim de ser providenciado o seu regresso.

XXVI. O bolsista a que se refere o item anterior só poderá candidatar-se a nova Bolsa nos Cursos do INEP, decorridos dois anos da data do seu desligamento.

XXVII. Em caso de moléstia, o bolsista será submetido à inspeção de saúde pelo Serviço de Biometria Médica, que dirá da sua possibilidade de prosseguir o curso.

XXVIII. O bolsista que interromper o curso por motivo justificado, a critério do INEP, poderá candidatar-se em outra oportunidade.

XXIX. O bolsista que, por motivo injustificado, deixar de concluir o curso será desligado e obrigado a indenizar o Governo das despesas com ele efetuadas.

XXX. Será desligado dos Cursos o bolsista que não revelar bom comportamento social.

XXXI. O provento das Bolsas cujo valor é de Cr\$1.800,00 mensais, será devido durante o período dos cursos, e o respectivo pagamento se fará mensalmente, com observância do seguinte:

a) a data de apresentação ao bolsista ao INEP, no prazo que lhe for fixado, determinará o início da responsabilidade pelo pagamento da Bolsa;

b) verificação de que foi satisfeita pelo bolsista a exigência de freqüência às aulas, exercícios ou outros trabalhos escolares a critério do Coordenador dos Cursos.

Da Distribuição das Bolsas

XXXII. Para cada Estado ou Território serão reservadas 5 (cinco) Bolsas, com a seguinte discriminação:

1. Para os cursos de "Administração e Organização", de "Medidas Educacionais", e de "Inspeção e Orientação do Ensino Primário", uma Bolsa para cada curso;
2. Para o curso de "Direção de Escolas Primárias", duas Bolsas.

XXXIII. As Bolsas não utilizadas poderão ser atribuídas a candidatos de outros Estados ou Territórios.

Ric de Janeiro, em 24 de novembro de 1947. -

Murilo Braga, Diretor do I.N.E.P.

Instituto Nacional de Estudos  
Pedagógicos

PORTARIA Nº. 1, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1949

O Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, devidamente autorizado pelo Sr. Ministro da Educação e Saúde, e tendo em vista o disposto no artigo 6º, parágrafo único, do Decreto-lei nº 8.583, de 8 de dezembro de 1946.

Resolve expedir as seguintes instruções reguladoras da concessão e distribuição de bolsas de estudo para o Curso Básico de Orientação, <sup>Educação</sup> Educação e Profissional, para o exercício de 1949:

Do número de bolsas

I. Serão vinte (20) as Bolsas destinadas a este curso e distribuir-se-ão a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro, na forma do artigo 6º do Decreto-lei nº. 8.583, de 8 de dezembro de 1946.

Das finalidades

II. O curso destina-se a ministrar conhecimentos básicos sobre orientação educacional e profissional, seus objetivos e problemas, visando o estudo e o treino dos métodos e técnicas essenciais à sua prática.

Do regime do curso

III. Os programas do curso serão desenvolvidos em dois períodos, destinando-se o primeiro à preparação Básica e o segundo à Indicação nas Técnicas e Processos.

IV. O primeiro período terá a duração de três meses e abrangerá o estudo dos seguintes assuntos:

- a) Fundamentos científicos da O.E. e P.
- b) Introdução a Psicometria.
- c) Orientação Educacional e Profissional.
- d) Estatística aplicada à Educação.
- e) Inglês.

V. Findo o primeiro período, serão realizadas provas eliminatórias, exigindo-se para habilitação o mínimo de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 60 pontos no conjunto das matérias.

VI. O segundo período compreenderá:

- a) aprendizagem e prática das técnicas e processos inerentes aos programas do curso;
- b) estágio de trabalho, que constará de uma experiência de O.E. e P. junto aos escolares das classes de aplicação;
- c) disciplinas do primeiro período cujo prosseguimento fôr de conveniência ao desenvolvimento do curso.

VII. Os alunos terão para campo de aplicação prática duas classes escolares: o curso primário complementar e a primeira série ginasial.

VIII. Ao término do segundo período, serão realizadas as provas de aproveitamento, exigindo-se para habilitação o mínimo de 50 pontos por matéria e a média global de 60 pontos no conjunto das matérias.

IX. Não entrarão nestas provas os tópicos do programa que constituiram matéria para exame no 1º período.

X. O trabalho de estágio deverá ser entregue dentro do prazo que fôr determinado com "suficiente" ou "insuficiente".

XI. A nota final será a média aritmética das notas obtidas em cada matéria, nas duas provas realizadas, sendo habilitado o aluno que tiver o mínimo de 60 pontos de média no conjunto das matérias.

XII. Só serão conferidos certificados aos alunos que satisfizerem as condições e obtiverem classificação "suficiente" no trabalho de estágio.

#### Das condições para a inscrição

XIII. Só poderão candidatar-se às Bolsas professores ou pessoal do ensino primário dos Estados e Territórios, em exercício nas seguintes funções:

- a) professor de curso primário complementar (5ª série), com mais de cinco anos de magistério efetivo;
- b) diretor de escola;
- c) orientador e inspetor do ensino;
- d) auxiliar dos Serviços Técnicos dos Departamentos de Educação.

XIV. Poderá inscrever-se, sem direito à Bolsa e dentro do limite de vagas que for estabelecido, pessoa que, sem possuir diploma de professor primário, exerce atividades intimamente ligadas à Educação.

XV. A inscrição será feita pelo candidato, mediante preenchimento de ficha fornecida pelo I.N.E.P. ou distribuída por intermédio da autoridade local de Educação.

XVI. A inscrição do candidato referido no item XIII será apreciada, do ponto de vista de sua conveniência para o ensino, pela autoridade local de Educação, que se pronunciará ainda sobre a autenticidade dos documentos apresentados e a veracidade das informações registradas na ficha.

XVII. O candidato deverá juntar à ficha de inscrição quatro fotografias, tamanho 3x4, de frente, sem chapéu, e prova de sanidade e capacidade física, fornecida por uma junta médica, designada pelo I.N.E.P., devendo o candidato referido no item XIII incluir ainda:

a) prova de satisfação das condições previstas na letra a, do item XIII;

b) diploma de professor primário ou conforme o caso, título de nomeação;

c) prova de sanidade e capacidade física, fornecida por uma junta médica designada pelo I.N.E.P.

XVIII. A documentação exigida no item anterior será entregue pessoalmente ao representante do I.N.E.P. ou remetida, sob registro, para o Rio de Janeiro; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Caixa Postal nº. 1.609.

XIX. Não será aceita a inscrição de sanidade que já tenha feito qualquer curso no I.N.E.P. ou que haja sido inabilitado ou desligado desse curso.

XX. Não poderá inscrever-se candidato que tenha qualquer curso de aperfeiçoamento ou de especialização feito do Distrito Federal, Estados ou Territórios.

#### Da Seleção

XXI. Os candidatos inscritos serão submetidos à prova de entrevista e quando possível, à prova de Nível Mental, Matemática e Português (nível do ensino normal), realizadas na Capital dos Estados e Territórios ou no Ministério da Educação e Saúde.

XXII. Os resultados das provas de seleção serão apurados no I.N.E.P. que deles dará comunicação aos Estados e Territórios, conforme o caso.

XXIII. Os candidatos selecionados deverão apresentar-se ao I.N.E.P. no prazo que lhes for fixado, sob pena de serem anuladas suas inscrições.

**Das direitos, deveres, desligamentos  
e eliminações**

XXIV. A aceitação da Bolsa implicará para o candidato nos seguintes compromissos:

a) prestar, uma vez habilitado, imediatos serviços ao ensino público do Estado e Território de onde provier, pelo prazo de 2 (dois) anos, no mínimo, ressalvada a hipótese de indenização das despesas feitas com seu curso;

XXV. O órgão incumbido da administração da Educação, no Estado e Territórios se compromete a aproveitar o funcionário em atividades relacionadas com o curso por ele feito.

XXVI. Constitui motivo para desligamento do Bolsista:

a) falta de exação no cumprimento dos deveres, inobservância dos deveres escolares decorrentes da bolsa; e aceitação, durante o curso, de qualquer emprego, representação ou exercício de atividade remunerada;

b) mau comportamento social;

c) requerimento, por iniciativa do próprio bolsista, uma vez que indenize o Governo das despesas até então com ele realizadas;

d) moléstia comprovada pelo Serviço Médico competente;

e) não obtenção do mínimo exigido no item V;

f) apresentação de outros motivos justificáveis, a critério do diretor do I.N.E.P.

Das disposições gerais

XXVII. A transferência do bolsista, deste para outro curso de especialização do I.N.E.P., só poderá ser feita em caso excepcional, mediante proposta do Coordenador dos Cursos ao Diretor do I.N.E.P. ato será comunicado à administração da Educação do Estado ou Território a que pertencer o Bolsista.

XXVIII. O I.N.E.P. se encarregará de fazer imediata comunicação à administração do Estado ou Território a que pertencer o bolsista, nos casos previstos pelo item XXVI, - para o fim de ser providenciado o seu regresso.

XXIX. Em caso de moléstia, o bolsista será submetido a inspeção de saúde pelo serviço de Biometria Médica, que dirá da sua possibilidade de prosseguir o curso.

XXX. As Bolsas não utilizadas poderão ser atribuídas a candidatas de outros Estados ou Territórios. -

Murilo Braga, Diretor do I.N.E.P.

---

# MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

## GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA N.º 160 — DE 26 DE  
MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista a aprovação dada pelo Sr. Presidente da República a Exposição de Motivos n.º 833, de 21 de julho de 1952, resolve instituir a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M.E.), a ser desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com os objetivos essenciais e plano geral de trabalho constantes das Instruções anexas.

*Simões Filho.*

*Instruções sobre os objetivos essenciais e Plano Geral de Trabalho da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, a que se refere a Portaria n.º 160, de 26 de março de 1953.*

### OBJETIVOS ESSENCIAIS DA CILEME

Nos termos da Exposição de Motivos n.º 833 de 21 de julho de 1952, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), tem como objetivo essencial medir e avaliar a situação real do ensino médio e do ensino elementar em todo o país, com a profundidade e generalidade suficientes para ressaltar as modalidades sob as quais se apresentam, as circunstâncias que lhes deram origem, e o papel que representam no quadro geral das instituições sociais.

As instituições escolares serão o ponto de convergência dos estudos da CILEME, a qual cumpre estabelecer as bases e os métodos de sua classificação, de acordo com a eficiência do seu funcionamento e o grau em que atingem os objetivos que lhes devem ser atribuídos.

### PLANO GERAL DE TRABALHO

Para atingir êsses objetivos dentro do menor tempo e o mais completamente possível, o trabalho se desdobrará em projetos, independentes mas coordenados entre si, de modo a cobrir progressivamente o programa geral da CILEME.

Caberá à direção da CILEME, assistida por elementos consultivos de alta projeção no país, o estabelecimento das prioridades dos projetos considerados bem como a fixação de seus objetivos próprios e seus métodos de trabalho.

A execução desses projetos, conforme as conveniências técnicas e financeiras será confiada ao próprio pessoal da CILEME, a especialistas e auxiliares especialmente admitidos, ou a pessoas ou instituições que se encarregarão do trabalho, e mediante contrato fiscalizado pela CILEME.

O diretor geral da CILEME será o diretor do INEP, que terá como auxiliares imediatos um diretor executivo e um ou mais chefes de programas, aos quais caberá a responsabilidade do planejamento dos trabalhos.

A organização técnica e administrativa da CILEME será estabelecida em portaria do diretor do INEP, de acordo com as reais necessidades do serviço.

### FINANCIAMENTO

As despesas com a Campanha serão atendidas pelos recursos orçamentários que forem consignados ao Ministério da Educação e Saúde para Campanhas Extraordinárias de Educação e Saúde, mediante o regime de despesas aprovados pelo Ministro de Estado.

Na segunda quinzena de mês de dezembro de cada ano serão organizados o relatório das atividades desenvolvidas durante o ano, o balanço e prestação de contas das despesas realizadas, o programa de trabalho e o orçamento da Campanha para o exercício financeiro do ano seguinte.

Rio de Janeiro, 26 de março de 1953.

*Simões Filho.*

## A N E X O

## O PLANEJAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

## PÚBLICO DE BRASÍLIA\*

Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) elaborar em outubro de 1957, e submeter ao Senhor Ministro da Educação e Cultura, que o aprovou e encaminhou à NOVACAP (Comissão Urbanizadora na Nova Capital), o plano do sistema escolar público de Brasília, reproduzido, em seguida, de modo esquemático.

No corrente ano o Senhor Ministro fêz constituir uma Comissão Integrada pelos diretores do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial e Educação Física e outros técnicos do Ministério, incumbida das tarefas de supervisão das edificações, do equipamento das escolas, do recrutamento de professores e legislação do novo sistema educacional.

I. Educação Elementar, a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, cada qual constituindo um conjunto integrado por 4 jardins da infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras, e objetivando o seguinte:

"Jardins da infância" — destinados à educação de crianças das idades de 4 e 6 anos;

---

\*Síntese preparada pelo Prof. Paulo de Almeida Campos, do C.B.P.E, integrante da Comissão Coordenadora do Sistema Educacional de Brasília.

"Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

"Escolas-parque" — destinadas a completarem a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, assim constituída: . . . . .

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a futura capital é constituída de quadras e como cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1º — Para cada quadra:

- a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos);

2º — Para cada grupo de 4 quadras:

Uma "escola-parque" destinada a atender , em 2 turnos, cerca de 2 mil alunos de 4 "escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 10 a 14 anos ) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas , social e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos frequentarão diariamente a "escola-parque" em regime de revezamento com o horário das "escolas-classe", isto é, 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 ou tras nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II. Educação Média, compreendendo diversas oportunidades educacionais oferecidas a jovens de 11 a 18 anos em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes, e com capacidade para abrigar 2.200 alunos (7% de um grupo populacional de 30 mil habitantes). Cada Centro de Educação Média compreenderá um conjunto de edifícios destinados a:

1 -- Escola média, incluindo:

- a) cursos acadêmicos
- b) cursos técnicos
- c) cursos científicos

2 — Centro de Educação Física (quadras para volbol, basquete, piscina, campos de futebol, etc.)

- 3 — Centro Cultural (teatro, exposições, clubes)
- 4 — Biblioteca e museu
- 5 — Administração
- 6 — Restaurante

Os diferentes edifícios e as dependências para esportes do Centro de Educação Média formam um conjunto, localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes comunidade de vida e de trabalho, em horário integral.

III. Formação do Professor Primário, a ser oferecida em Institutos de Educação, que, como unidades escolares tipicamente profissionais, compreenderão:

- a) curso normal;
- b) cursos de aperfeiçoamento e especialização do magistério primário;
- c) "escola de aplicação", constituída de uma escola-classe e de um jardim da infância.

IV. Educação Superior — Prevista uma Universidade, a ser construída de futuro, em área própria a ela destinada no Plano Piloto, compreendendo:

- 1 — Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.) destinados ao ensino científico básico e especializado.
- 2 — Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
- 3 — Centros de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.).

Observação: Ao lado do sistema escolar público, haverá o sistema de escolas privadas, para as quais estão reservadas as necessárias áreas.

## A N E X O

## PLANO DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DE BRASÍLIA

Anísio Teixeira

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste — em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está êste a chamar — num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidade específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Tal programa constitui, assim, menos um desafio aos arquitetos de Brasília do que um oferecimento de ampla liberdade de concepção para os novos e complexos conjuntos escolares.

Em esquema, o programa foi o seguinte:

I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1 - "Jardins de Infância" — destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;

2 - "Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

3 - "Escolas-parque" — destinadas a completar a tarefa das "escolas-classes", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- d) um conjunto para atividades de recreação;
- e) dependências para refeitórios e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. - Para cada quadra:

a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);

b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2 - Para cada grupo de 4 quadras:

a) 1 "escola-parque" — destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II - Educação média ou secundária, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1 - "Escola Secundária Compreensiva", inclu

indo:

- a) cursos de humanidades
- b) cursos técnicos e comerciais
- c) cursos científicos.

2. Parque de Educação Média (quadras para vólibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.).

3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes).

4. Biblioteca e museu.

5. Administração

6. Restaurante

### III - Educação Superior

Universidade de Brasília, a ser construída, em área própria, compreendendo:

1. Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc), destinados ao ensino científico básico e especializado.

2. Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.

3. Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central.

4. Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.).

5. Serviços administrativos e gerais.

Em todo esse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu

característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de parte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

Pode-se bem compreender que modificações de verão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse término. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna.<sup>1</sup>

#### Escola-Parque

1. O Problema: Construir área para conter cerca de 1.000 crianças de 7 a 14 anos (em cada turno), consti

---

<sup>1</sup>Trata-se do projeto de José de Souza Reis.

tuindo os locais adequados às atividades programadas, numa faixa de terreno de 80 x 160 metros.

2. Condições óbvias: a) Só um piso elevado ;  
b) Taxa de ocupação do terreno relativamente baixa com o desfogo necessário para os espaços livres circundantes, jardins, piscina e esportes.

3. Resultante geométrica: Planta condensada ao máximo — Um Quadrado — 50 x 50 metros — 2.500 metros quadrados — no piso superior. Zonas livres permitindo a continuidade de terreno — no piso térreo. Fora do quadrado: só o indispensável.

4. Iluminação natural do prisma construtivo:  
Dupla: — Lateral — uniforme com proteção parcial; Zenital — uniformemente distribuída, na mesma direção.

5. Disposição do principal área construída:  
Economia — aproveitamento quase total do quadrado, com a localização de um só acesso amplo e do bloco de instalações sanitárias na zona central — Completa maleabilidade da distribuição do espaço interno, ampliando pela continuidade — Possibilidade de isolamento total, sem quebra da continuidade, por meio de placas transparentes acima de 2 metros.

#### Centro de Educação Média

1. O Problema: Construir um conjunto de edifícios para conter o total de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de maneira adequada ao exercício das atividades programadas:

I - Centro cultural, teatro e exposições

II- Biblioteca e museus

III- Centro de serviços gerais

IV - Escola média compreensiva, incluindo ginásio e colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso

normal ou pedagógico e escola agrícola.

V - Centro de educação física e esportes em geral.

Terreno disponível, fixado após os estudos preliminares: 400 x 400 metros.

2. Condições óbvias: a) No máximo, 2 pisos elevados; b) Taxa de ocupação baixa para atender ao desfôgo necessário num conjunto dessa natureza; c) Grupamento conveniente ao funcionamento das atividades de características semelhantes, tanto para a constituição dos blocos construtivos, como para a do conjunto.

3. Resultante geométrica do conjunto: Condensação acentuada das áreas construídas, consideradas no conjunto - Seis Blocos Construtivos grupados longitudinalmente em torno de uma praça central que dá acesso ao centro. Três de um só piso térreo. Três de altura relativa a 2 pisos. Grupamento de todas as atividades semelhantes. Continuidade do terreno, por meio do jogo da disposição dos pisos térreos ou elevados. Diversificação de aspectos dentro da unidade geral, por meio do emprego de tipos estruturais diferentes, de conformidade com as características próprias dos vários edifícios e decorrentes das respectivas destinações.

4. Escola média compreensiva. As exigências da técnica pedagógica determinaram a localização do Ensino Técnico-industrial e do Curso Normal ou Pedagógico em blocos independentes, ainda que próximos do bloco construtivo que reúne os demais cursos constitutivos da Escola Secundária Compreensiva mais acima enumerados. Assim, êsses cursos foram localizados em 3 blocos de construção formando um conjunto dentro do Centro de

Educação Média. O principal desses blocos acha-se em fase de conclusão e a sua execução representou o seguinte:

5. Problema: Construir um edifício para conter cerca de setenta unidades de 7 x 9 metros para as salas de classe, salas especiais, laboratórios, salas de trabalhos manuais, etc., bem como subdivididas em salas de professores, assistentes, gabinetes, etc., além das demais instalações necessárias. Permitir a mais completa maleabilidade de distribuição interna para o grupamento de salas nas mais diversas combinações, com múltiplos e submúltiplos da unidade padrão (7 x 9 m).

6. Resultante geométrica: Condensação máxima-retângulo compacto: — Piso superior: esquema reticulado. Economia: 4 galerias de circulação para 8 alas de compartimentos. Piso térreo: recreio coberto — continuidade do terreno entre as construções térreas dos 2 blocos contíguos (Ensino Técnico-industrial e Curso Normal ou Pedagógico).

7. Iluminação natural: Zenital. — uniforme, por meio de sheds espaçados de 3,50 metros (2 em cada unidade de 7,00 x 9,00 metros).

8. Disposição geral: Aproveitamento quase total do retângulo: só 2 escadas e 2 blocos de instalações sanitárias concentradas, localizados dentro do perímetro — Localização externa dos acessos principais (rampas). 2 pátios de repouso no piso principal (4 unidades de 7,00 x 9,00 metros, cada uma). Possibilidade de novas aberturas (até 7,00 x 9,00 m) que interessem ao funcionamento das atividades escolares, no bloco compacto. (Revista Módulo, Rio.).

PROJETO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO BRASIL

Título do Projeto: Condições e pressupostos da mudança na política educacional.

Entidade responsável pela execução do Projeto: INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), através do CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação).

I. Análise da Situação:

A. Perspectiva Teórica

A política educacional é uma parte da política geral: depende da consciência de seu papel, alcançada por cada sociedade, e do comportamento das elites, em relação a ela - sobretudo das que detêm o poder.

As mudanças radicais que afetam a estrutura das sociedades modernas não determinaram, ainda, reflexos correspondentes no campo da educação. Por um lado, a elaboração pedagógica tem enorme dificuldade de abandonar as trilhas convencionais, conservando-se adstrita a objetivos e técnicas ainda anteriores ao salto da industrialização e da democratização - uma e outra como fenômenos da sociedade global. Há uma questão de escala e de método que precisam ajustar-se aos novos valores sociais e à consciência que deles vai adquirindo a própria sociedade. A asincronia se agrava na medida em que, em vez de empenhar-se para acertar o seu passo com o da transformação social, a educação procura defender-se dela, fechando-se em si mesma como um feudo preocupado em entreter seus próprios ritos - cada vez mais esotéricos - à margem do processo social.

Se o risco da alienação ocorre com os educadores, éle ainda é maior em relação às classes dirigentes, obrigadas a valer-se de uma nova imagem da educação para criar uma nova sociedade. Cresce de vulto a dificuldade das "elites do poder" não só na própria definição dessa sociedade, quanto na tarefa de oferecer-lhe novas instrumentalidades arrancadas da educação. Engrena-se, por essa forma, uma dialética do erro: os educadores produzindo educação arcaica, e os políticos, condicionados pelos educadores - ao mesmo tempo que os condicionam - realizando uma política arcaica da educação.

As raízes desse trágico desencontro - entre os fatos e a política, sobretudo a educacional - continuam submersas, enquanto à flor da terra se sucedem medidas ineficazes e falaciosas. São medidas legais ou cartoriais, que poupam os educadores e os dirigentes da obrigação de irem ao real. A norma abstrata substitui o esforço experimental; a sua aparente universalidade escamoteia a diversidade das situações concretas, sobretudo em países que abrigam grandes desigualdades em seu próprio território; a sua fixidez - tudo feito num instante, o da lei - elimina o processo pelo qual deve renovar-se incessantemente a praxis educacional. Resultado: o "congelamento" institucional exacerba o divórcio entre o que se pede à educação e o que ela em resposta pode oferecer.

O quadro que sumariamente procuramos diagnosticar manifesta-se com especial nitidez em grande número de países americanos. As reformas educacionais, ou são formalistas, ou, se abrem caminhos criadores, terminam frustrando-se por falta de condições de implementação: os velhos hábitos mentais resistem, de um lado, e de outro, a vontade de poder coloca as novas estruturas a serviço de antigos estilos de governo e de administração. Na verdade, uma reforma deve conter um mínimo de subtrato institucional, tudo o mais dependendo de atitudes e métodos novos.

A fixação de um modelo de análise e de uma estratégia que tomem como ponto de partida os pressupostos sociais, econômicos e políticos de cada sistema educacional, tanto quanto os valores intrínsecos da própria educação, constituem o fundamento do presente projeto. Trata-se dum esforço inicial no sentido de instituir novos métodos não só de pensar a educação, como de realizar a sua política, constituindo uma das características dessa metodologia a própria fusão dos dois modos, mediante a qual os postulados teóricos emergem da experiência, e esta adquire mais consciência de si mesma e mais se enriquece à medida em que incorpora a reflexão sistemática. O método proposto procurará atar num feixe só as várias linhas de ação que têm permanecido dissociadas na política educacional: as intenções dos educadores e as chances que lhes oferece o Poder constituído; a programação educacional e o planejamento global da Nação; os aspectos pedagógicos e culturais e os aspectos sociais e econômicos.

Estamos fartos de constatar que não existe comunicação entre os que ocupam estas várias faixas de atividades, e que esta é a causa fundamental dos nossos fracassos. Depois de cada conferência de educação, ou de cada decisão importante tomada por um órgão governamental do planejamento, corre entre os seus líderes uma impressão triunfal de que foi encontrada a estratégia para resolver o problema da educação. Duplo engano. Primeiro, o de que o problema pode ser resolvido unilateralmente, ou de que uma instância central - como o órgão de planejamento nacional em muitos países - por ser, aparentemente, estuário de todos os setores, venha a decidir do comportamento de cada um deles, sem antes capturar o seu apoio por um processo ao mesmo tempo racional e viável de comprometimento. O saber geral, no caso, não significa o poder geral, a menos que se admitisse um processo demiúrgico - mágico. Antes de mais nada, tal saber não é legítimo se não estiver enxertado na rede de operações cujo desdobramento real esteja em seu alcance prever e controlar; se, ao invés, estiver baseado numa visão abstrata e estática, obtida num determinado momento e desdobrada, daí por diante, segundo as leis do raciocínio, e não segundo o dinamismo da realidade concreta. Por outras palavras, o saber geral em que deve apoiar-se o planejamento global, na sua função integradora, nada significa se não constitui um esquema de articulações reais.

O outro equívoco é o que pretende substituir a ação pela formalização.

A metodologia sugerida nesse projeto vise, exatamente, a substituir processos formais e esquemas unilaterais por outros que exprima a totalidade dinâmica da política da educação, e sejam capazes, por isso mesmo, de tornar as atitudes mais importantes que as leis.

B. Problemas educacionais nos países americanos

Partindo da perspectiva adotada no item A, podemos fixar, esquematicamente, alguns pontos essenciais da situação educacional da maioria dos países americanos:

1. Poder e técnica

Há quem pense os problemas, quem pesquise e elabore teorias

educacionais; mesmo precários e incipientes, já existem esboços de uma ciência da educação; mas essa ciência pode relativamente pouco, e muito do que se faz em matéria de política educacional poderia ser feito do mesmo modo se ela não existisse. O saber está muitas vezes divorciado do poder nesse domínio da política, que é a educação. Com um agravante: que o Poder, nesses casos, dissimula o divórcio, adotando, aparentemente, as posições indicadas pelo saber, quando na realidade utiliza apenas os rótulos, os clichês verbais, mantendo inalteráveis os aspectos substanciais. Em tal estado de coisas, o movimento de renovação se reduz a uma sucessão de clichês; nem as instâncias governamentais, que os impõem, ou preconizam, nem as instituições educacionais que os admitem - ou por obrigação legal, ou por tática que lhes facilita os contatos com os Ministérios e o seu favorecimento - nem umas nem outras se dão ao trabalho de aprofundar o estudo do que é preconizado e aceito, até o ponto de verificar se ocorre de fato a mudança de atitudes ou a criação de outra estrutura básica da educação.

A tradição das soluções de autoridade para a educação, emana das de órgãos centrais, eximia a estes do estudo e dos métodos experimentais, substituídos pelo recurso à lei e à sua eficácia automática. Explica-se dessa forma a inexistência junto aos órgãos administrativos, de órgãos técnicos incumbidos de captar a experiência e de fornecer às Autoridades subsídios válidos para a política educacional. Trata-se de um modelo institucional em que as autoridades sentem bastar-se a si mesmas, munidas pelo sistema político-administrativo de suficiente margem de arbítrio para, em cada nova administração, poderem fazer tabula rasa, se o quiserem, do repertório de idéias e de realizações já acumuladas no país, ou em cada Estado federado. Às vezes, o órgão técnico existe, porém marginalizado, a sua pesquisa e a sua elaboração isoladas da ação administrativa de que deveriam ser o instrumento norteador, e sujeitas, por isso mesmo, a se desencaminharem no estudo de falsos problemas ou de questões totalmente secundárias.

O fenômeno capital da educação nesses países é o paralelismo entre a política e a técnica, entre o poder e a praxis educacional, o que se deve a razões culturais e sociológicas cuja investigação constitui pressuposto de qualquer construção educacional.

## 2. O processo educacional e o processo social global

O item 1 nos mostra a separação entre o pensamento educacional e a política educacional. Mas há outra separação, talvez mais grave que a primeira, inclusive por constituir-lhe a origem: a que dissocia o pensamento e a política educacionais da realidade social e econômica. O isolamento do sistema educacional retira-lhe responsabilidade efetiva no processo de desenvolvimento social e econômico, que é um processo articulado e global.

## 3. Planejamento educacional

O planejamento educacional deveria constituir o instrumento de articulação entre as duas ordens de fatores, mas infelizmente, entre nós, permanece um campo de estudos e conclusões técnicas, sem reflexos na realidade. Esse fracasso resulta, em parte, das mesmas razões sócio-culturais já apontadas no item 1, e em parte da falta de uma estratégia eficiente.

Os defeitos a apontar são de diferentes espécies. O mais grave deles consiste num equívoco: o de considerar o planejamento educacional uma técnica, a que corresponda uma categoria de especialistas: o planejador educacional. A esse equívoco se opõe um outro: o de reduzir o planejamento a um código de intenções, sem a tradução destas em quantida

des de tempo e de recursos - e sem as análises de situação de que elas deveriam emergir.

No plano operacional, o sistema correspondente à primeira fórmula reúne um grupo de especialistas em técnicas de econometria, os quais se erigem em árbitros da política educacional a ser consubstanciada no plano, usando a seu arbítrio as informações dos educadores e a documentação por estes produzida. Trata-se de uma falácia: os especialistas de meios formulando a política dos  fins.

Quanto à segunda fórmula, o sistema se baseia na ação dos órgãos-fins da educação, os quais nem dispõem dos instrumentos de análise sócio-econômica, nem de planificação, nem se entrosam com esses instrumentos quando funcionam noutros setores da administração.

Vê-se claramente que não se encontrou a metodologia eficaz para entrosar as duas linhas de trabalho. Nem tal metodologia pode ser alcançada sem se construir novo modelo teórico de planejamento, ajustado à estrutura institucional de cada país, e às peculiaridades da educação. O novo esquema deve combinar o esforço de generalistas, aos quais compete fixar as opções qualitativas básicas da política educacional, com o trabalho dos especialistas, tanto em educação, quanto nas ciências e técnicas instrumentais do planejamento. Os generalistas enlaçam na sua visão os fins da educação com os da sociedade global, assim como a política de fins com a política de meios. Os especialistas, de ambos os campos - fins e meios - se articulam em todo o curso do processo de planificação, dentro das perspectivas traçadas pelos generalistas.

A coordenação operacional do planejamento deve situar-se no grupo das técnicas de meios, assim como a coordenação das diretrizes de política educacional deve caber a órgãos que tenham a seu cargo definir, concretamente, os fins da educação. Entre as duas esferas haverá um constante fluxo de informações e influências, não se podendo estabelecer a priori uma precedência cronológica no desencadeamento e na continuidade dos trabalhos.

#### 4. Estrutura administrativa dos sistemas educacionais

Os itens precedentes, obedecendo à linha conceitual fixada no primeiro deles, estabelecem um  approach especial para a construção educacional: a educação como  política, ou seja, o problema de sua viabilidade nas condições concretas de cada país. No fundo, o problema é o do encontro entre fins e meios, não só na educação, como uma ordem particular, mas entre esta e as demais ordens de realidades que integram o processo social global. Esse  approach se aplica também, obviamente, à administração dos sistemas educacionais e à estruturação e funcionamento dos órgãos que a promovem. Na atual organização, não estão devidamente fixadas as três faixas em que o sistema se distribui, e o seu entrosamento: a dos órgãos da administração superior, a dos órgãos-fins e a dos órgãos-meios.

A análise dos sistemas educacionais, quanto a esse aspecto, nos revela deformações e deficiências de vários tipos, entre os quais destacamos, para exemplificar, os seguintes:

a.) A estrutura administrativa planejada segundo modelos abstratos, fora da realidade, muitas vezes encomendados a escritórios de planejamento que não possuem qualquer competência específica no assunto. Esse método resulta do mesmo equívoco que gerou a criação da categoria  planejador educacional, como uma forma abstrata, ou técnica, que pudesse ser válida, sem o conteúdo que a suporta e a define.

b.) Inexistência de relacionamento entre os órgãos-meios e os órgãos-fins, nem muito menos o contrário.

de pessoal, provoca a grave distorção de os órgãos-meios criarem seus próprios fins, ou ficarem à disposição da cúpula administrativa, fornecendo-lhe condições de realizar discricionariamente os fins dela, e não do órgão e da instituição.

c.) Falta de staff capaz de assegurar continuidade à política educacional, e autonomia intelectual e técnica aos sistemas estaduais, continuando estes a depender dos órgãos federais; falta de staff nos próprios órgãos federais, para dar consistência técnica aos seus programas.

d.) Em razão dessa escassez de técnicos junto aos órgãos que lideram os sistemas educacionais, a estrutura administrativa se mostra inapta para realizar os objetivos da política educacional. Ou estes são inadequadamente formulados, ou, em caso contrário, carecem de meios apropriados para a sua realização. Parte da inorganicidade da estrutura decorre dessa deficiência, embora outra parte se origine da baixa política que cria órgãos e funções com objetivos clientelísticos.

e.) Não sendo concebidos para realizar fins claramente definidos, os sistemas educacionais estão privados, por esse mesmo motivo, de mecanismos de avaliação de sua política. A implementação desta, reclama, portanto, a criação de órgão ou órgãos de auto-consciência reflexiva e de avaliação do sistema, como condição de seu desenvolvimento.

f.) Num contexto político federativo, o relacionamento entre o sistema federal e os sistemas estaduais de educação impõe um modelo especial, no qual a eficiência da ação federal não prejudique a sua flexibilidade. Nos países em que a influência dos órgãos centrais não mais se exerce de forma autoritária, esse fato não seria auspicioso, como é, se viesse a significar omissão, ao invés de outro estilo de ação, consubstancial na assistência técnica. Todavia, carecem os órgãos centrais dos Ministérios de Educação de instrumentos e de métodos de assistência técnica, quando não se efetua a conversão de suas estruturas em função da nova linha de liderança imposta pela descentralização. Quando o sistema é centralizado, a lei e as informações de tipo cartorial desempenham a função principal na comunicação entre o Ministério e os Estados. Com o novo sistema, afastado o processo normativista, prevalece o de contato direto com vistas à informação válida para uso dos órgãos de política educacional, e ao intercâmbio fertilizador originado na experiência educacional e técnica posta à disposição dos elementos estaduais e locais. Acontece ainda que as categorias de pessoas capazes de realizar a assistência técnica não existem em todas as áreas, nem nos quadros funcionais dos Ministérios, nem são por este mobilizadas fora de seus quadros. A assistência técnica ainda precisa ser institucionalizada, seja quanto à criação dessas categorias, seja quanto à forma dinâmica de relações entre os dois planos - o federal e o estadual.

## 5. A experiência do CEOSE

O CEOSE, comissão criada em 1966 e constituída, sob coordenação brasileira, de especialistas nacionais e da UNESCO, representa o instrumento criado pelo INEP para delinear a estratégia encarecida nos itens anteriores.

Por fidelidade à filosofia que o inspirou - os fatos como fonte de suas posições doutrinárias - nada foi preestabelecido como teoria ou como norma. A análise das situações e a abordagem empírica antes de qualquer fixação teórica, serviram de base não só às nossas idéias como aos nossos métodos de trabalho.

No caso, o que mais importa são os métodos, na medida em que constituem caminhos que levam dos fatos às idéias. O que procuramos oferecer como contribuição à política educacional é uma metodologia, uma forma de análise com base na implicação mútua entre as idéias e os fatos.

como resultado, uma estratégia que ponha em confronto as estruturas de poder e a política educacional, tendo em vista romper o bloqueio porventura criado por aquelas em relação a esta. O que importa no caso não é tanto oferecer soluções, quanto levantar os problemas e conduzir sistematicamente a pesquisa que, a longo termo, lhe facilite resolvê-los. Nenhum problema social se resolve à maneira de um tout fait, e sim por um ajuste que só se manterá apoiado numa permanente atitude de investigação. A experiência brasileira quanto a essa estratégia é breve para oferecer soluções, mas já possui um grau suficiente de maturidade para servir de subsídio ao levantamento da problemática.

Seria extremamente interessante o estudo comparativo das formas como se produz esse bloqueio nos vários países da América, cabendo essa tarefa perfeitamente nos propósitos de uma organização como a OEA.

É, aliás, o que se recomenda numa das conclusões da recente Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, realizada em Williamsburg, Estados Unidos: "Além desse permanente processo de auto-avaliação, os sistemas educacionais devem submeter-se periodicamente a exame crítico e construtivo por parte de educadores de outros sistemas educacionais, empenhados como seus colegas nacionais, no mesmo esforço comum. A factibilidade e o valor destes "confrontos" já foram claramente demonstrados entre os países desenvolvidos. No caso dos países em desenvolvimento, um processo semelhante de exames mútuos por países vizinhos poderia ser organizado através da UNESCO ou da organização regional adequada".

Tendo em vista as anteriores considerações, o INEP submete à Comissão AD HOC da Educação, da Organização dos Estados Americanos, o presente projeto, que se intitula: "Condições e pressupostos de mudança na política educacional. (Problemas de organização administrativa, planejamento educacional e assistência)."

## II. Objetivos

A) Fixar os problemas da política educacional, segundo a perspectiva estabelecida na parte 1 deste documento.

B) Elaborar modelos de política educacional, em cujo contexto se articulem a organização administrativa, o planejamento educacional e a assistência técnica. Deverão ser encontrados modelos diversificados segundo as peculiaridades de cada país, ou das diversas regiões em que porventura se divida.

## III. Descrição do Projeto

A) Duração - 5 anos

B) Etapas

1. A primeira etapa consistirá na realização de um seminário no Brasil, sobre "pressupostos e condições de mudança educacional nos países da América", compreendendo quatro fases:

a) Fase preparatória - formulação do temário com a utilização de subsídios que desejem fornecer os países participantes; elaboração de textos sobre os problemas incluídos no temário, os quais serão distribuídos com a devida antecedência aos países participantes.

b) Seminário no Rio de Janeiro para debater o temário com base nos textos mencionados no item anterior. (duas semanas)

c) Colóquio Estadual nos moldes utilizados pelo CEOSE (o documento anexo, que é o relatório do primeiro desses Colóquios ilustra o tipo de análise adotado pelo CEOSE). (uma semana)

d) Nôvo seminário no Rio de Janeiro para a análise crítica do Colóquio Estadual. (uma semana)

2. As etapas subsequentes serão definidas e escalonadas por ocasião do seminário no Rio de Janeiro, com a responsabilidade solidária dos vários países participantes, já que depende do consenso a ser obtido o êxito efetivo do empreendimento. Em todo caso, a seqüência de programa deverá abranger:

a) a realização de novos encontros em diferentes países do Continente, visando à implantação progressiva de novas estruturas e métodos de ação nos sistemas educacionais;

b) o estabelecimento de comunicações permanentes entre os vários países membros da Organização, pela qual fique assegurada a continuidade do processo a ser desencadeado pelo projeto, e a avaliação sistemática de seus resultados. Uma das formas de promover essa articulação poderá ser a presença, cada ano, junto ao CEOSE, de observadores de determinado número de países membros da OEA, a fim de se inteirarem dos métodos de trabalho adotados por essa Comissão, e de seus resultados.

#### C) Descrição das atividades

Caberá ao CEOSE:

- coordenar o encontro, desde sua fase preparatória contando com a colaboração direta dos órgãos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais;
- redigir alguns dos documentos a serem discutidos;
- escolher os relatores dos demais documentos;
- convidar especialistas brasileiros ou estrangeiros, para prestarem colaboração técnica ao projeto em qualquer de suas etapas.

#### D) Estratégia adotada para alcançar os objetivos:

A estratégia foi definida, quanto aos fundamentos, no item I, e quanto aos métodos, no item III. Em relação a estes, vale destacar que o Colóquio Estadual permite acompanhar, ao vivo, os processos e técnicas usados pelo CEOSE.

#### E) Participantes

Tendo em vista os objetivos do projeto, e a necessidade de que esforços desta ordem devam justificar-se pelo seu efeito multiplicativo, os participantes devem ser pessoas-chave nos respectivos sistemas educacionais, seja no plano administrativo, seja no plano pedagógico.

### IV. Recursos

A) Caberá ao INEP a responsabilidade quanto às instalações, equipamentos e serviços de secretaria, além dos encargos atribuídos ao CEOSE e ao CBPE, com os recursos constantes do orçamento do Ministério da Educação e Cultura.

B) Caberá à OEA assegurar a passagem e hospedagem aos participantes de fora do Brasil, assim como atender às despesas relacionadas com a vinda de especialistas estrangeiros, mencionados no item C e com a publicação do relatório final. Essas despesas podem ser estimadas aproximadamente, em NCr\$ 30.000,00.

V. Avaliação do projeto

A avaliação do projeto será realizada mediante as seguintes atividades:

A. Relatório circunstanciado de cada etapa cumprida;

B. Observação do processo de implantação das novas estruturas, inclusive através de contatos periódicos com as autoridades encarregadas da execução das reformas.

Durmeval Trigueiro Mendes

Coordenador do CEOSE

## A N E X O

### TEMAS DOS COLÓQUIOS ESTADUAIS SOBRE ORGANIZAÇÃO DE SISTEMAS DE ENSINO (CEOSE)

1. Análise da situação sócio-econômica e cultural das várias regiões do país
2. Educação e desenvolvimento
3. A Lei de Diretrizes e Bases e os grandes princípios que a informam. O Plano Nacional de Educação. Recursos Nacionais, públicos e particulares, destinados à educação. Cooperação internacional.
4. Análise da situação do ensino primário, médio e superior, nas várias Unidades da Federação. Resultados do Censo Escolar de 1964. Deficiências desvios e erros dos serviços de ensino existentes em relação aos objetivos da Política Nacional da Educação.
5. Pesquisa e experimentação em educação. Organização de currículo de ensino primário e médio. Princípios e técnicas de verificação da aprendizagem. Programa de ensino. Manuais e material de ensino. Supervisão Pedagógica. Orientação Educacional.
6. Princípios e técnicas de planejamento da educação. Planos a longo, médio e curto prazo. Planejamento intensivo da educação. Estatísticas demográficas e escolares. Análises de custo. Financiamento do ensino, orçamento da educação. Elaboração de programas de trabalho. Organização e administração dos sistemas de ensino.
7. Planos Estaduais de Educação e sua articulação com o Plano Nacional. Assistência técnica e cooperação pecuniária da União. Ação supletiva do Sistema Federal de Ensino.
8. Déficit de pessoal docente e técnico. Programas de formação,

aperfeiçoamento e treinamento de pessoal.

9. Déficit de prédios e equipamentos escolares. Planos de construção, ampliação, recuperação e conservação de prédios e equipamentos: sua elaboração, financiamento e execução.

A N E X OPLANO OPERATIVO DO INEP1972/1973FINALIDADE

- 1.1. Oferecer subsídios para a consecução, na forma mais completa possível, dos objetivos da política educacional em vigor, ou para a reformulação dessa política.
- 1.2. Colocar o INEP, sucessivamente, nas posições de órgão de pesquisa do MEC, e de órgão central de coordenação das pesquisas educacionais no âmbito nacional, isso, conservando sua primeira posição.

CONDIÇÕES DE EXECUÇÃO

- 2.1. Attingir mencionadas finalidades através do desenvolvimento de dois programas: um, de diagnóstico da educação nacional (Programa Anísio Teixeira); outro, relativo ao estabelecimento de um subsistema de informações educacionais (Programa Lourenço Filho), completados pela difusão dos trabalhos realizados e das respectivas conclusões.
- 2.2. O Programa Anísio Teixeira terá, como meta, a consecução dos seguintes objetivos:
  - 2.2.1. Conhecer a situação da educação nacional, no momento em que se iniciam as reformas do ensino de 1º e 2º graus e do ensino universitário, a fim de possibilitar correta e ampla avaliação das medidas que vierem a ser ado

tadas.

2.2.2. Identificar as debilidades dos diversos sistemas de ensino, conhecer das respectivas causas, e sugerir medidas para eliminá-las, a fim de que não venham a impedir ou dificultar a implantação das reformas citadas.

2.2.3. Conhecer das necessidades, em pessoal, das diversas áreas de atividades do País, bem como das inclinações dos jovens brasileiros, a fim de oferecer subsídios para orientar a formação profissional de nossa juventude.

2.3. O Programa Lourenço Filho terá, como meta, a consecução dos seguintes objetivos:

2.3.1. Estabelecer um subsistema de informações educacionais que integra, sucessivamente: os elementos do INEP; elementos da estrutura do MEC; elementos, no âmbito nacional que participam de estudos e pesquisas educacionais.

2.3.2. Desenvolver a Divisão de Documentação e Informação, do CBPE, nos moldes de Central de Informações do subsistema, em condições de armazenar dados e documentos relativos a:

- itens de interesse da área da Educação;
- estudos e pesquisas educacionais; já concluídos; em curso de realização; ou em fase de estudo de sua viabilidade;
- entidades e cientistas que atuam no campo dos estudos e pesquisas educacionais.

2.4. O prazo para elaboração dos Programas será de 30 dias, e para elaboração de projetos que os compõem, de 90 dias.

- 2.5. Os dois programas serão desenvolvidos simultaneamente; sem interdependências; a partir de 1º de julho de 1972; e em etapas, conforme os recursos disponíveis.
- 2.6. O INEP convidará a participar dos programas: os órgãos de direção superior e os mecanismos do MEC; as Universidades e cursos de pós-graduação; o ISOP; o CNRH; outros órgãos federais; os governos estaduais (Secretarias de Educação); entidades particulares; organismos estrangeiros e internacionais.
- 2.7. Os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos provirão do INEP e dos elementos convidados que aceitarem participar de cada programa.
- 2.8. Cada Programa terá uma estrutura própria, subordinada, para fins administrativos, ao Diretor do INEP. Contudo, poderá vir a ser organizado, para coordenar os dois programas, um Conselho de Administração, presidido pelo Diretor do INEP e integrado por representantes de órgãos e entidades participantes.
- 2.9. Os pormenores relativos a cada programa e referentes ao planejamento, ao desenvolvimento no tempo e no espaço geográfico, aos executores de cada projeto, à programação financeira, bem como às normas de controle e avaliação, constarão da respectiva documentação.
- 2.10. O estudo da viabilidade econômica do presente plano só poderá ser feito após elaborados os dois programas e conhecida a participação dos convidados de que trata o inciso 2.6.
- 2.11. As alternativas serão caracterizadas: para o Programa Aní-

sio Teixeira, em termos de prioridade de projetos e de área geográfica abrangida; para o Programa Lourenço Filho, em termos de âmbito considerado no subsistema de informações educacionais: INEP, MEC ou Nacional.

.12. Do elenco de projetos dos dois programas, serão selecionados aqueles que integrarão sucessivos cursos de aperfeiçoamento de pesquisadores, mediante o treinamento em serviço.

.13. A difusão dos trabalhos realizados e das respectivas conclusões será feita com oportunidade e na forma mais adequada a seu melhor aproveitamento, seja através de publicações do INEP, mantidas em dia, as periódicas; seja por intermédio de contatos estabelecidos com as autoridades que deles possam fazer uso; seja pela assistência técnica a quem solicitá-la.

.14. Os cronogramas abrangendo todas as atividades do INEP, previstas para o decorrer de 1972, bem como os referentes ao ano de 1973, serão estabelecidos após elaborados os Programas Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

## ANEXO

SÉRIES EDITADAS PELO CBPE/INEP

(1955/1976)

SÉRIE I - GUIAS DE ENSINO

## A - ESCOLA PRIMÁRIA

1. Linguagem na Escola Elementar (1955)
2. Matemática na Escola Elementar (1955)
3. Ciências na Escola Elementar (1955)
4. Ciências Sociais na Escola Elementar (1955)
5. Jogos Infantis na Escola Elementar (1955)
6. Música para a Escola Elementar (1ª: 1955 e 2ª: 1962)
7. Jogos para Recreação na Escola Primária - E.B. Medeiros (1959)
8. Ensinando Matemática a Criança (2ª: 1963)
9. Estudos Sociais na Escola Primária - 1º ao 4º ano (1964)

## B - ESCOLA SECUNDÁRIA

1. História Geral (Antiguidade) - D. Carvalho (1956)
2. História Geral (Idade Média/T. I) - D. Carvalho (1959)
3. História Geral (Idade Média/T.II) - D. Carvalho (1959)
4. Botânica na Escola Secundária - Alaric Schiltz (1959)
5. Biologia na Escola Secundária - Oswaldo Frota - Pessoa (1960)
6. A Presença do Latim (3 Tomos) - Vandick Londres Nóbrega (1962)
7. Método Ativo de Francês Prático - Raymond Van der Heagen (1962)
8. Introdução ao Curso de Geometria Plana - Lucas N.H. Bunt (1963)
9. História Geral (I. Contemporânea) - D. Carvalho (1966)

## ANEXO

SÉRIES EDITADAS PELO CBPE/INEP

(1955/1976)

SÉRIE I - GUIAS DE ENSINO

## A - ESCOLA PRIMÁRIA

1. Linguagem na Escola Elementar (1955)
2. Matemática na Escola Elementar (1955)
3. Ciências na Escola Elementar (1955)
4. Ciências Sociais na Escola Elementar (1955)
5. Jogos Infantis na Escola Elementar (1955)
6. Música para a Escola Elementar (1ª: 1955 e 2ª: 1962)
7. Jogos para Recreação na Escola Primária - E.B. Medeiros (1959)
8. Ensinando Matemática a Criança (2ª: 1963)
9. Estudos Sociais na Escola Primária - 1º ao 4º ano (1964)

## B - ESCOLA SECUNDÁRIA

1. História Geral (Antiguidade) - D. Carvalho (1956)
2. História Geral (Idade Média/T. I) - D. Carvalho (1959)
3. História Geral (Idade Média/T.II) - D. Carvalho (1959)
4. Botânica na Escola Secundária - Alaric Schiltz (1959)
5. Biologia na Escola Secundária - Oswaldo Frota - Pessoa (1960)
6. A Presença do Latim (3 Tomos) - Vandick Londres Nóbrega (1962)
7. Método Ativo de Francês Prático - Raymond Van der Heagen (1962)
8. Introdução ao Curso de Geometria Plana - Lucas N.H. Bunt (1963)
9. História Geral (I. Contemporânea) - D. Carvalho (1966)

SÉRIE II - LIVROS DE TEXTO

1. Iniciação à Ciência (2 Tomos) - E.N.C.Andrade e J.Huxley (1956)
2. Física na Escola Secundária - O.H. Blackwood (1958)
3. Leitura na Escola Primária - Juracy Silveira (1960)

SÉRIE III - LIVROS-FONTE

1. O Brasil no Pensamento Brasileiro - Djacir Menezes (1957)
2. Panorama Sociológico do Brasil - Carneiro Leão (1958)
3. O que se Deve Ler para Conhecer o Brasil - N.W.Sodré (1960)
4. Teoria e Prática da Escola Elementar - J.R.Moreira (1960)

SÉRIE IV - CURRÍCULO, PROGRAMAS E MÉTODOS

1. Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931/1959) - Guy de Hollanda (1957)
2. Análise dos Programas e Livros Didáticos de Geografia para a Escola Secundária - James B. Vieira Fonseca (1957)
3. A Escola Secundária Moderna - Lauro Oliveira Lima (1962)

SÉRIE V - INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS

1. Acreditação das Escolas Secundárias nos E.U.A. - Thales Mello Carvalho (1953)
2. A Educação em Santa Catarina - J.Roberto Moreira (1954)
3. A Educação no Paraná - Erasmo Pilotto (1954)
4. O Ensino por Unidades Didáticas - Irene Mello Carvalho (1957)
5. A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul - J.Roberto Moreira (1955)
6. O Sistema Educacional Fluminense - Jayme Abreu (1955)
7. Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária J.Roberto Moreira (1955)

3. Importância da Teoria em Educação - John Brubacher (1961)

SÉRIE VIII - PESQUISAS E MONOGRAFIAS

1. Mobilidade e Trabalho - Bertram Hutchinson (1960)
2. Estruturas Tensionais da Censura Familiar - G. Fernandes (1961)
3. Programa de 1ª série: dosagem, apresentação e preparação do professor (1975)
4. Dificuldades dos Alunos de 1ª série; leitura (1975)
5. Análise de Currículo do Ensino de 2º Grau - Nádya Franco da C. Gomes (1976)
6. Bases para a Reformulação de Currículos e Programas do Ensino Fundamental (1976)
7. Cadastro de Pesquisas Educacionais no Brasil 1968-1973 (1976)
8. Dificuldades dos Alunos de 1ª série; matemática (1976)
9. Dificuldades dos Alunos de 1ª série; ortografia (1976)
10. Dificuldades do Professor Recém Formado em Classes de Primeiro ano (1976)
11. Eficácia de Métodos e Recursos para Ensino de Leitura, Ortografia e Redação na 1ª série (1976)
12. Escolaridade e mão-de-obra industrial e comercial no Rio de Janeiro - Maria Laís Mousinho Gúidi e Sergio Guerra Duarte (1976)
13. Estímulo a Estudos e Pesquisas Educacionais (1976)
14. Melhoria do Rendimento do Ensino no Primeiro ano (1976)
15. Métodos, atitudes e recursos de ensino de professores da Guanabara (1976)
16. Pedagogia no trabalho do professor primário (1976)
17. Psicologia genética de Piaget e problemas de alfabetização - Dulce Jucá Novaes (1976)
18. Psicologia no trabalho do professor primário (1976)

SÉRIE IX - LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

1. Fontes para o Estudo da Educação no Brasil - Bahia (1959)

SÉRIE X - PUBLICAÇÕES DIVERSAS

1. Recursos Educativos dos Museus Brasileiros - Guy Hollanda (1958)
2. Oportunidades de Formação do Magistério Primário - Eny Caldeira (1959)
3. Organização Social e Política Brasileira - D. Carvalho (1963)

SÉRIE XI - OS GRANDES EDUCADORES BRASILEIROS

1. Sob as Arcadas - Antônio de Almeida Júnior (1965)
2. A Escola Pitoresca e outros Estudos - A. Almeida Júnior

SÉRIE XII - MATERIAIS PARA EXPERIMENTAÇÃO

1. Divisão - Lúcia Maria Joppert de M. Carvalho (1973)
2. Primeiro Cantinho da Leitura - Célia Tarnapolsky (1973)
3. Trabalho Independente - Sarah Lerner Sadcovitz (1973)
4. Transzamazônica; um projeto de estudo - Luci Carriço Ramos (1973)
5. Banco do Estudante, método de projetos - Léa Culz Gaudenzi (1974)
6. O Medo, o lar e a escola - Generice Albertina Vieira (1974)
7. Uma experiência de team teaching - Secretaria de Educação e Cultura do Paraná/Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - Sistematização de Nise Maria L. B. Magalhães e Martha Albuquerque (1974)
8. Dramatização Didática - Letícia Maria Santos de Faria (1975)

3. Importância da Teoria em Educação - John Brubacher (1961)

SÉRIE VIII - PESQUISAS E MONOGRAFIAS

1. Mobilidade e Trabalho - Bertram Hutchinson (1960)
2. Estruturas Tensionais da Censura Familiar - G. Fernandes (1961)
3. Programa de 1ª série: dosagem, apresentação e preparação do professor (1975)
4. Dificuldades dos Alunos de 1ª série; leitura (1975)
5. Análise de Currículo do Ensino de 2º Grau - Nádia Franco da C. Gomes (1976)
6. Bases para a Reformulação de Currículos e Programas do Ensino Fundamental (1976)
7. Cadastro de Pesquisas Educacionais no Brasil 1968-1973 (1976)
8. Dificuldades dos Alunos de 1ª série; matemática (1976)
9. Dificuldades dos Alunos de 1ª série; ortografia (1976)
10. Dificuldades do Professor Recém Formado em Classes de Primeiro ano (1976)
11. Eficácia de Métodos e Recursos para Ensino de Leitura, Ortografia e Redação na 1ª série (1976)
12. Escolaridade e mão-de-obra industrial e comercial no Rio de Janeiro - Maria Laís Mousinho Gúidi e Sergio Guerra Duarte (1976)
13. Estímulo a Estudos e Pesquisas Educacionais (1976)
14. Melhoria do Rendimento do Ensino no Primeiro ano (1976)
15. Métodos, atitudes e recursos de ensino de professores da Guanabara (1976)
16. Pedagogia no trabalho do professor primário (1976)
17. Psicologia genética de Piaget e problemas de alfabetização - Dulce Jucá Novaes (1976)
18. Psicologia no trabalho do professor primário (1976)

SÉRIE IX - LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

1. Fontes para o Estudo da Educação no Brasil - Bahia (1959)

SÉRIE X - PUBLICAÇÕES DIVERSAS

1. Recursos Educativos dos Museus Brasileiros - Guy Hollanda (1958)
2. Oportunidades de Formação do Magistério Primário - Eny Caldeira (1959)
3. Organização Social e Política Brasileira - D. Carvalho (1963)

SÉRIE XI - OS GRANDES EDUCADORES BRASILEIROS

1. Sob as Arcadas - Antônio de Almeida Júnior (1965)
2. A Escola Pitoresca e outros Estudos - A. Almeida Júnior

SÉRIE XII - MATERIAIS PARA EXPERIMENTAÇÃO

1. Divisão - Lúcia Maria Joppert de M. Carvalho (1973)
2. Primeiro Cantinho da Leitura - Célia Tarnapolsky (1973)
3. Trabalho Independente - Sarah Lerner Sadcovitz (1973)
4. Transzamazônica; um projeto de estudo - Luci Carriço Ramos (1973)
5. Banco do Estudante, método de projetos - Léa Culz Gaudenzi (1974)
6. O Medo, o lar e a escola - Generice Albertina Vieira (1974)
7. Uma experiência de team teaching - Secretaria de Educação e Cultura do Paraná/Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - Sistematização de Nise Maria L. B. Magalhães e Martha Albuquerque (1974)
8. Dramatização Didática - Letícia Maria Santos de Faria (1975)

9. Caminhos para a Alfabetização - Lúcia Marques Pinheiro (1975)

SÉRIE XIII - RENOVAÇÃO DA ESCOLA DE 1º GRAU

1. Ensino por Atividades; um programa experimental para a 1ª série (1975)
2. Ensino por Atividades; um programa experimental para a 2ª série (1975)
3. Ensino por Atividades; um programa experimental para a 3ª série (1975)
4. Ensino por Atividades; um programa experimental para a 4ª série (1976)

Periódicos Editados pelo INEP  
(CBPE e CRPEs)

1. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, INEP, (CBPE) V. 1, n.1, jul. 1944, (Editada em Brasília a partir de 1977)
2. BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, INEP, v.1, n.1, 195, (Editada em Brasília a partir de 1977)
3. EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v.1, n.1, 1956 - 1962.
4. BOLETIM INFORMATIVO. Salvador, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, n.1-46, 1965-1972.
5. BOLETIM INFORMATIVO. Belo Horizonte, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, n.1-58, 1958-1965.
6. BOLETIM INFORMATIVO. Belo Horizonte, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, n.59-98, 1965-1971.
7. BOLETIM DO CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL, n.1, 1969.
8. BOLETIM DO CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE, n.1, 1957.
9. CORREIQ. Porto Alegre, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, v.1 - 12, n.1-66, 1960-1974.

10. CADERNOS REGIÃO E EDUCAÇÃO. Recife, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v.1-14, n.1-27, 1961-1970.

11. PESQUISA E PLANEJAMENTO. São Paulo, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do SUDESTE, n.1-17, 1957-1975.

A N E X OPrincipais trabalhos do INEP de 1938 a 1945

1. Plano para serviços da nacionalização do ensino
2. Plano para investigação da situação da indústria nacional, como base para a fixação de diretrizes do ensino industrial.
3. Projeto para a fixação de critérios de "remuneração condigna" do professor
4. Estudo especial sobre a situação do ensino rural
5. Proposta para auxílio financeiro da União aos Estados, com vistas ao desenvolvimento do ensino primário
6. Exposição sobre convênios culturais com países americanos
7. Plano de uma revista pedagógica do Ministério
8. Estudo sobre as conferências nacionais de educação, realizadas no país de 1883 a 1940
9. Projeto para a organização da I Conferência Nacional de Educação
10. Estudo das horas de ocupação do "escolar adolescente"
11. Contribuição ao estudo das Leis Orgânicas do ensino industrial, do ensino comercial e do ensino secundário
12. Estudo para a organização do Fundo Nacional de Ensino Primário
13. Parecer sobre a localização da cidade universitária
14. Estudo sobre novos cursos para o ensino Técnico
15. Parecer sobre o ensino de tupi-guarani na Faculdade Nacional de Filosofia
16. Estudo sobre o ensino municipal
17. Estudo histórico sobre a legislação do ensino de belas artes
18. Estudo sobre a organização do ensino superior
19. Projeto de regimento e programa da II Conferência Nacional de Educação
20. Parecer sobre custo do livro didático
21. Estudo para projeto de um "ginásio comercial"
22. Parecer sobre critérios de admissão ao ensino superior
23. Estudo do projeto da Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal

24. Proposta para cursos regulares de divulgação pedagógica
25. Revisão dos critérios de "remuneração condigna" do professor
26. Plano de cursos de emergência para a formação de professores de desenhos e trabalhos manuais
27. Contribuição à reorganização dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia
28. Estudos sobre "educação física no curso secundário", "gratuidade de material escolar", "admissão aos cursos secundários" e "ensino de higiene", em francês, por solicitação do Bureau Internacional de Educação, em Genebra
29. Projeto de regulamento para distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primários
30. Estudo sobre custos do ensino no Brasil e em outros países
31. Exposição sobre educação brasileira, preparada para a Universidade de Columbia e o "Office of Education", em Washington
32. Plano da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos
33. Plano geral de reorganização da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (consubstanciado no Decreto-Lei estadual nº 246/42)
34. Plano geral de reorganização do Departamento de Educação do Estado da Paraíba (consubstanciado no Decreto-Lei estadual nº 316/42)
35. Plano geral de reorganização do Departamento de Educação do Estado de Goiás (consubstanciado no Decreto-Lei estadual nº 19/45)
36. Estudo para a reorganização do Departamento de Educação do Estado da Bahia
37. Plano geral para a reorganização dos serviços de educação do Estado do Paraná
38. Plano geral para a reorganização dos serviços de Educação do Território do Acre (consubstanciado na Reforma de 1941)
39. Plano geral para a organização dos serviços educacionais dos Territórios de Guaporé, Ponta Porã, Rio Branco e Amapá

40. Plano de reorganização do Ministério da República do Paraguai (consubi-  
tanciado na Lei Nacional daquele País, de 09 de julho de 1945)
41. Plano geral para a organização dos serviços educacionais da Fundação  
Brasil Central
42. Plano de organização e bases do regimento do Instituto Rio Branco (cria-  
do pelo Decreto-Lei nº 7.463/45)
43. Estudos para a reorganização dos serviços de inspeção escolar nos Esta-  
dos do Piauí, Maranhão e Alagoas (todos adotados pelos Departamentos de  
Ensino daqueles Estados)
44. Elaboração de provas objetivas para verificação do rendimento de ensino  
nas escolas primárias no Estado do Espírito Santo (introduzidas nos anos  
de 1943 e 1944) e no Território de Guaporé
45. Análise da aplicação de provas objetivas empregadas nos Estados do Rio  
Grande do Sul (1943) e do Rio de Janeiro (1943 e 1944)
46. Estudos do programa de construção de prédio para o Instituto de Educação  
de Florianópolis, Santa Catarina
47. Estudo para construções escolares de Sergipe (jardim de infância), Mato  
Grosso (Jardim de infância), Territórios de Guaporé e Rio Branco (Grupos  
escolares, escolas primárias e internatos rurais), Bahia (ginásio Muni-  
cipal de Itabuna), Fundação Brasil Central (grupos escolares e internatos  
rurais)
48. Plano de análise dos cursos realizados pela Divisão de Aperfeiçoamento  
do DASP
49. Cooperação no estudo de um "Código de Classificação de livros e publica-  
ções periódicas", do DASP
50. Estudos para reorganização dos serviços de administração do ensino na Re-  
pública da Bolívia
51. Plano de organização do ensino de estudos brasileiros, no estrangeiro,  
por solicitação da Divisão de Cooperação Intelectual do Ministério das  
Relações Exteriores
52. Estudo para o projeto de uma "Organização Internacional de Educação", por  
solicitação da Divisão de Cooperação Intelectual do Ministério das Relações  
Exteriores

53. Cooperação permanente com a Comissão Nacional de Ensino Primário
54. Plano para a "Jornada de Educação", promovida pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho
55. Estudos relativos a intercâmbio cultural, por solicitação da Coordenação de Negócios Interamericanos
56. Plano de organização da Faculdade de Filosofia de Assunção, República do Paraguai
57. Estudo dos programas de ensino do Instituto 15 de Novembro, do Ministério da Justiça
58. Colaboração ao plano de organização do Departamento Cultural da Associação Comercial do Rio de Janeiro
59. Organização geral da I Conferência Nacional de Educação (RJ, 1941)
60. Cooperação com a Cruzada Nacional de Educação
61. Estudo sobre a organização do ensino rural no Brasil, por solicitação da Missão Técnica Norte-Americana chefiada por M. Cooke
62. Cooperação com a Associação Brasileira de Educação na realização dos "cursos de férias"
63. Realização de 57 palestras radiofônicas
64. Levantamento e organização de documentação relativas a diversos assuntos, reunidos pela Seção de Documentação e Intercâmbio em arquivos com as seguintes entradas: legislação federal a partir de 1808 (com 362 volumes encadernados); legislação dos Estados e do Distrito Federal a partir de 1930 (com 159 volumes); estatística da educação, a partir de 1932 (com os respectivos cartogramas); vida educacional brasileira, a partir de 1940 (fatos considerados de maior importância em todas as localidades do país, com 5 volumes); evolução do pensamento pedagógico, a partir de 1812 (estudos, relatórios e artigos de jornais e revistas); construção e aparelhamento escolares (plantas, fotografias, orçamentos e estudos); administração e organização escolar (organogramas, estudos e planos); doutrinas e técnicas pedagógicas (obras históricas ou de fundamentação, com mais de quatro mil volumes catalogados); despesas da educação (análises dos orçamentos estaduais a partir de 1939); documentos diversos sobre vida e obra de educadores, situação econômica e social do magistério, nacionalização do ensino e outros.

65. Realização de um total de 566 contatos de intercâmbio com países estrangeiros (não incluídas as visitas de diversas autoridades estrangeiras da área educacional), através de seus ministérios da Educação, Universidades, Escolas Normais, Associações de Educadores etc.
66. Criação do Boletim Mensal do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1940
67. Criação do Boletim Trimestral do Serviço de Biometria Médica, em 1944
68. Criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em julho de 1944.
69. Atendimento a 6337 consultas à Biblioteca Pedagógica.

FONTES: Arquivo Histórico do INEP

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Centro de Informações Bibliográficas do MEC (CIBEC/INEP)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

TÉRMO DE ACÓRDO ESPECIAL CELEBRADO ENTRE O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (I.N.E.P.) E A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PARA A MANUTENÇÃO DO CENTRO DE PESQUISAS E DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, NA FORMA ABAIXO:

Aos cinco dias do mês de julho de mil novecentos e sessenta e dois, presentes, no Gabinete do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o respectivo titular Professor Anísio Spínola Teixeira, e o Reitor da Universidade de Brasília, Professor Darcy Ribeiro, tendo em vista o disposto no artigo 4º, parágrafo único, do Decreto número 38.460, de 28 de dezembro de 1955, celebraram o presente Acôrdo Especial, em virtude do qual o Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional, órgão integrante do referido Instituto, passa a ser mantido e administrado pela Universidade de Brasília, mediante as condições descritas nas cláusulas seguintes:

Cláusula Primeira

A Universidade de Brasília, por intermédio de sua Faculdade de Educação, obriga-se a manter o Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional, nos termos dos artigos primeiro e quarto do Decreto número trinta e oito mil quatrocentos e sessenta, de vinte e oito de dezembro de mil novecentos e cinquenta e cinco, nos moldes do Plano Geral de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais.

Cláusula Segunda

Caberá à Faculdade de Educação elaborar o plano básico de organização do Centro de Pesquisas e de Planejamento Educacional sob sua responsabilidade, articulando-se no que fôr pertinente, aos objetivos gerais estabelecidos no artigo segundo do Decreto número trinta e oito mil quatrocentos e sessenta, de vinte e oito de dezem

*Handwritten signature*

bro de mil novecentos e cinquenta e cinco.

Cláusula Terceira

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos obriga-se, a partir do exercício de 1963, a contribuir para o custeio do Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional de Brasília, com recursos descaçados da verba global que lhe fôr concedida no orçamento da República, para a manutenção do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Cláusula Quarta

A contribuição do INEP será de: I - Cr\$ ..... 100.000.000,00 (cem milhões de cruzeiros) para custear as despesas com a edificação do CPPE, à conta de recursos orçamentários registrados com restos a pagar, de exercícios anteriores, até 1961, do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; II - uma dotação anual de Cr\$ 15.000.000,00 (quinze milhões de cruzeiros) pela Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal.

Cláusula Quinta

A direção do Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional de Brasília, por ato do I.N.E.P., caberá a um dos docentes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, escolhido, dentre três docentes ou técnicos indicados pelo Diretor da Faculdade.

Cláusula Sexta

A Universidade de Brasília, com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, providenciará para instalação do Centro em área destinada à Faculdade de Educação no campus da Universidade.

Cláusula Sétima

O Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional de Brasília remeterá ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos balancetes

trimestrais, relativamente à movimentação da importância fornecida pelo mesmo, obrigando-se, outrossim a prestar contas ao Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do DNEP, para o que enviará, até o dia trinta e um de março de cada exercício, a comprovação das despesas realizadas no exercício anterior.

Cláusula Oitava

No caso de encerramento do Acordo caberá ao Ministério da Educação e Cultura, ouvidos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a Universidade de Brasília, dispôr a respeito dos bens móveis pertencentes ao órgão regional.

E, para firmeza e validade do que ficou estipulado, lavrou-se o presente termo, em duas vias iguais, o qual, depois de lido e achado certo, vai assinado pelas partes acordantes e pelas testemunhas.

Rio de Janeiro, 5 de julho de 1962

ass.) Anísio Spínola Teixeira

ass.) Darcy Ribeiro

Aprovo.

5/7/62

ass.) Péricles Madureira de Pinho

Visto.

ass.) Júlio Sambaqui



Proc. INEP nº 200/62  
de 18/1/62

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Brasília, 18 de janeiro de 1962

Of. nº 7

Do Presidente da Fundação Universidade de Brasília  
Ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Senhor Diretor:

Na qualidade de Presidente da Fundação Universidade de Brasília, instituída pela Lei 3998 de 15 de dezembro de 1961 e em nome do seu Conselho Diretor, nomeado pelo Presidente da República por Decreto de 27 de dezembro de 1961, venho solicitar a atenção de V. Excia. para:

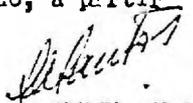
1) a necessidade de implantar imediatamente o serviço de ensino e de pesquisa da Universidade de Brasília de acordo com o Decreto nº 500 de 15 de janeiro de 1962 que aprova os estatutos da Fundação e autoriza a abertura dos cursos;

2) a conviência de iniciar as obras da Universidade de Brasília pela unidade principal da Faculdade de Educação que será, no futuro, o Centro de Pesquisas Educacionais e onde funcionarão, nos dois próximos anos, os cursos transitórios, assim como o núcleo de documentação e planejamento educacional que deverá prestar assessoramento ao Ministério da Educação e Cultura;

3) o fato de que a Fundação dispõe de recursos ponderáveis a serem recebidos no Tesouro Nacional, dentre os quais:

a) o crédito especial de \$ 1.000.000.000,00 (um bilhão de cruzeiros) para atender ao programa de edificações (art. 2º e 18 da Lei 3998 de 15 de dezembro de 1961);

b) a renda anual das ações ordinárias da Companhia Siderúrgica Nacional pertencente à União, a partir



do exercício financeiro de 1961, avaliada em Cr\$ 400.000,00,00 (quatrocentos milhões de cruzeiros) (artºs. 4º e 22 da Lei 3998 de 15 de dezembro de 1961).

Nestas circunstâncias, peço à V.Excia. que examine a possibilidade de conceder à Fundação Universidade de Brasília, à conta dos depósitos bancários do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, um empréstimo de Cr\$ 100.000.000,00 (cem bilhões de cruzeiros, para atender às despesas de implantação na Universidade, o qual será salgado com a primeira parcela que venha a ser paga das duas dotações acima referidas.

Confiante no alto espírito público de V.Excia. que em circunstâncias semelhantes, resolveu por esse processo o problema de lançamento de outras instituições educacionais, subscrevo-me com a mais alta estima e o mais elevado apreço.

---

ass.) DANCY RIBEIRO

Presidente da Fundação Universidade de Brasília - Reitor da Universidade de Brasília

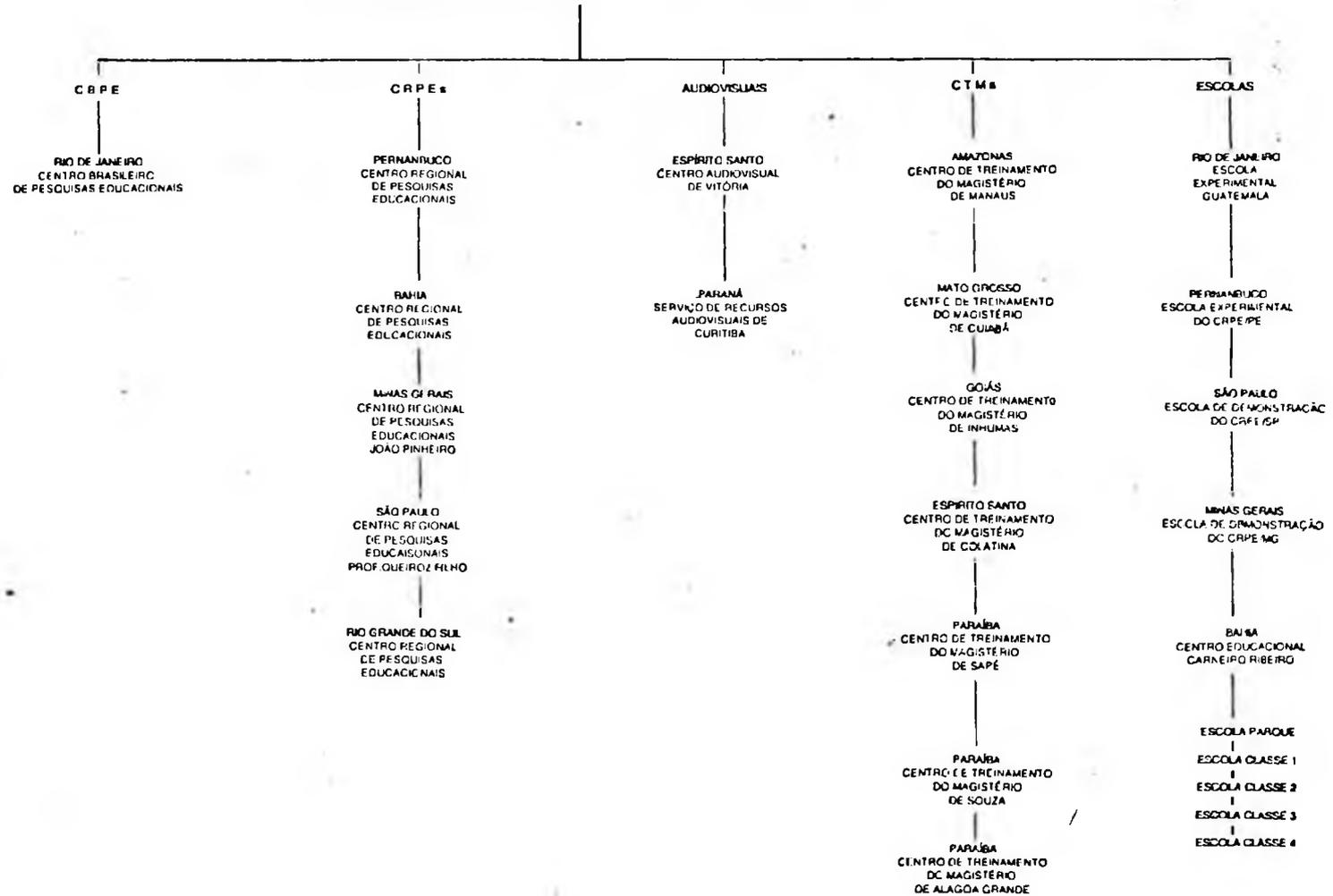
Abra-se uma conta do INEP na Agência do Banco do Brasil em Brasília, para ser movimentada pelo Prof. Darcy Ribeiro, na sua qualidade de Chefe da Divisão de Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro e substituto eventual do Diretor do INEP, nos termos de minhas instruções nesta data.

Em, 22.1.1962

ass.) Anísio Spínola Teixeira

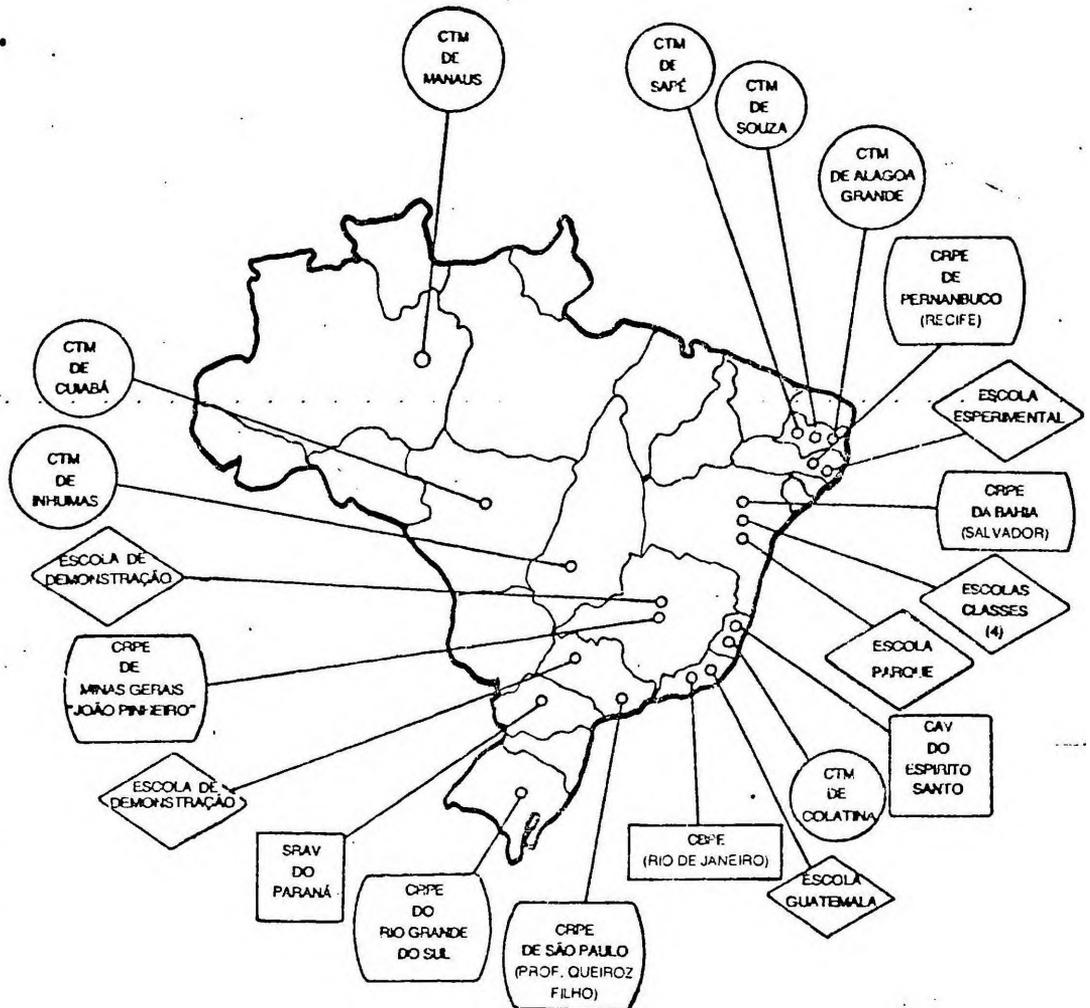
*Spínola*

## ORGANISMOS REGIONAIS QUE COMPUNHAM A ESTRUTURA DO INEP



INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA

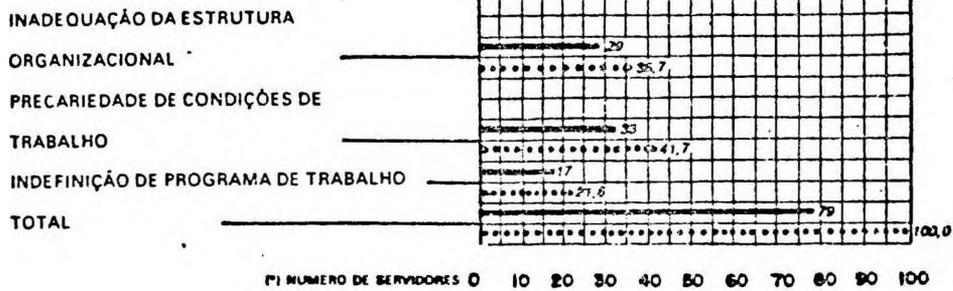


CONVENÇÃO

CBPE	CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (Rio de Janeiro)
CRPE	CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (Recife-Salvador-Belo Horizonte-São Paulo-Porto Alegre)
CAV E SRAV	CENTRO E/OU SERVIÇOS DE RECURSOS AUDIOVISUAIS (Vitória e Curitiba)
ESCOLA	ESCOLAS (EXPERIMENTAIS OU DEMONSTRATIVAS) (Recife-Salvador-Belo Horizonte-Rio de Janeiro-São Paulo)
CTM	CENTROS DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO (Manaus-Sapé-Souza-Alagoa Grande-Colatina-Inhumas-Cuiabá)

**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO**

**VISÃO CRÍTICA**

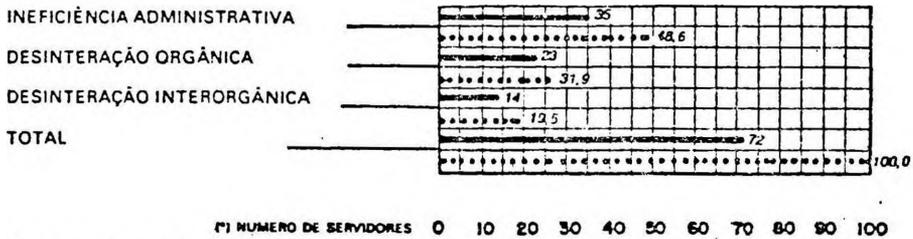


**PROPOSTA DE AÇÃO**



**POLÍTICA ADMINISTRATIVA**

**VISÃO CRÍTICA**



**PROPOSTA DE AÇÃO**



(Nº) NUMERO DE SERVIDORES QUE RESPONDERAM À SOLICITAÇÃO DO DIRETOR GERAL DE INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO ATUAL DO INEP, FORMULANDO PROPOSTAS PARA CORREÇÃO DAS DISTORÇÕES ATUAIS E MELHORIA FUTURA.

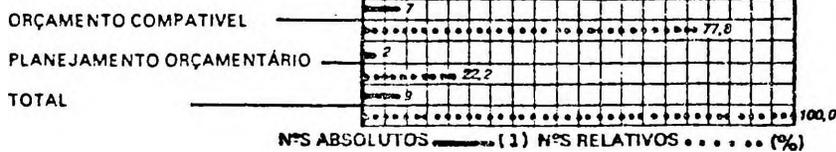
**RECURSOS FINANCEIROS**

**VISÃO CRÍTICA**



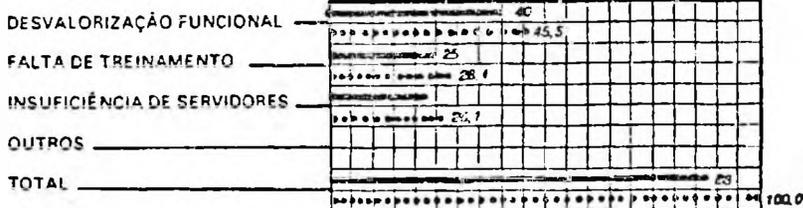
(\*) NÚMERO DE SERVIDORES 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

**PROPOSTA DE AÇÃO**



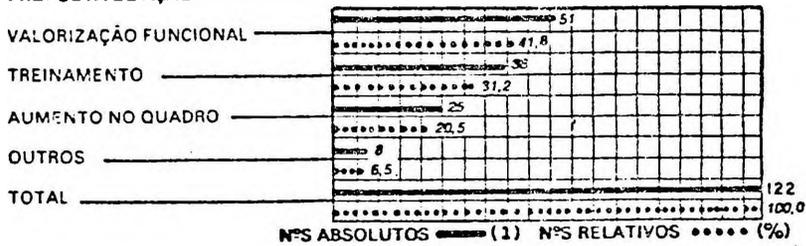
**PESSOAL**

**VISÃO CRÍTICA**



(\*) NÚMERO DE SERVIDORES 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

**PROPOSTA DE AÇÃO**



(\*) NÚMERO DE SERVIDORES QUE RESPONDERAM À SOLICITAÇÃO DO DIRETOR GERAL DE INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO ATUAL DO INEP, FORMULANDO PROPOSTAS PARA CORREÇÃO DAS DISTORÇÕES ATUAIS E MELHORIA FUTURA.

Com objetivo de mobilizar os servidores do INEP para um trabalho de equipe em que se torna imprescindível a participação ativa de todos, a Diretoria-Geral distribuiu um formulário\* com duas questões abertas, buscando (a) inteirar-se da visão crítica de seu pessoal em relação ao funcionamento e organização e (b) informar-se das sugestões para a melhoria dos serviços e aperfeiçoamento das atividades de cada diretoria.

O INEP contava com um efetivo de 141 servidores, dos quais 29 pertencentes a outros órgãos à disposição da Casa, e 07 estagiários; contava também com 21 contratados através de convênios; possuía 30 servidores do quadro e tabela permanentes à disposição de outras instituições. (1)

Foi considerado o universo de 141 servidores para a distribuição do formulário, cuja alocação por área era a seguinte:

Diretoria-Geral.....	02
Diretoria de Planejamento e Administração (DIPLAN)	54
Diretoria de Documentação e Informação (DDI)	52
Diretoria de Pesquisa (DIPES)	33

Obteve-se o seguinte percentual de devolução:

	Pessoal efetivo	Formulários devolvidos	% de dev. (aprox.)
DIPLAN	54 (2)	33	61%
DDI	52	48	92%
DIPES	33	18	54%

1. Dados fornecidos pela Divisão de Pessoal

2. Computados os dois servidores lotados na Diretoria-Geral

\* Levantamento realizado em agosto de 1987.

Dos formulários devolvidos, houve uma incidência relativa de respostas em branco, não se considerando os parcialmente respondidos (uma das questões em branco), o que modifica o quadro para a seguinte situação:

	Formulários devolvidos	Formulários em branco	%(nulos)
DIPLAN	33	06	18%
DDI	48	07	14%
DIPES	18	02	11%

Desta forma, o quadro de informações ficou assim constituído:

	Nº Serv.	Form.dev.	%de devolv.	Form.em blanc.	%(nulos)
DIPLAN	54	33	61%	06	18%
DDI	52	48	92%	07	14%
DIPES	33	18	54%	02	11%

	Form. válidos	%(válidos)
DIPLAN	27	50%
DDI	41	78%
DIPES	16	48%

## I N E P (1)

## PERÍODO ADMINISTRATIVO DE CADA DIRETOR, NOS DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS DO INEP

1 9 3 8 / 8 5

NOME DOS DIRETORES	PERÍODO ADMINISTRATIVO				
	Nomeação ou designação	Exoneração ou dispensa	Em meses	% P/momento	% Individual
<b>1º MOMENTO - A Institucionalização da Pesquisa Educacional - 1937/52</b>					
. MANOEL BERGSTROM LOURENÇO FILHO	02/08/38	28/01/46	90		16,1
. MURILO BRAGA DE CARVALHO .....	11/02/46	28/04/52 <sup>(2)</sup>	75	29,5	13,4
<b>2º MOMENTO - Uma Perspectiva Interdisciplinar da Educação - 1953/64</b>					
. ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA .....	02/06/52	27/04/64	143	25,7	25,7
<b>3º MOMENTO - A Pesquisa do Esvaziamento ou o Esvaziamento da Pesquisa - 1965/76</b>					
. CARLOS PASQUALE .....	27/04/64	11/07/66	26		4,7
. CARLOS CORRÊA MASCARO .....	11/07/66	11/04/69	32		5,7
. GUIDO IVAN MARQUES DE CARVALHO	11/04/69	17/03/70	11		2,0
. WALTER DE TOLEDO PIZA .....	17/03/70	20/01/72	22		3,9
. AYRTON DE CARVALHO MATTOS ....	27/01/72	16/02/76	49		8,8
. FRANCISCO CRUZ BARBOSA LOPES .	17/02/76	02/08/76	6	26,2	1,1
<b>4º MOMENTO - A Tentativa de Trans-formação - 1977/84</b>					
. MARIA MESQUITA DE SIQUEIRA ...	02/08/76	22/03/79	32		5,7
. LETÍCIA MARIA SANTOS DE FARIA.	23/03/79	08/01/81	22		3,9
. HÉLCIO ULHÕA SARAIVA .....	08/01/81	11/04/83	27		4,8
. LENA CASTELLO BRANCO F. COSTA.	11/04/83	27/03/85	23	18,6	4,2
T O T A L .....			558	100,0	100,0

- (1) - INSTITUTO NACIONAL DE PEDAGOGIA (no ato da criação em 13/01/37).  
 - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (do ato de estruturação em 30/07/33 ao ato de transformação em 20/11/72)  
 - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (a partir do ato de transformação em 20/11/72).

- (2) - Falecimento em viagem a serviço do INEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de conformidade com a legislação vigente, confere o presente certificado de estágio de aperfeiçoamento na Escola Barão de Itaipava curso da Prefeitura do Distrito Federal a Altamira Carmen Seade, filha de David de Seade e de Carmen Y. Seade, nascida em 30 de março de 1927, natural de Pocone - Mato Grosso com exercício no Grupo Escolar "Luiz de Albuquerque" - Mato Grosso

O presente certificado vai assinado pelo Diretor do I. N. E. P., pelo Coordenador dos Cursos e pelo aluno.

Rio de Janeiro (D. F.), em 23 de dezembro de 1952

Altamira Carmen Seade  
Aluno

Yaguin Pereira de Sousa  
Coordenador dos Cursos

Luiz de Albuquerque  
Diretor do I. N. E. P.

CARTÃO DO J. N. E. P.  
OFÍCIO DE NOTAS  
TABELA  
Nome: Altamira Carmen Seade  
Matrícula: 10000000  
Data: 23 de dezembro de 1952  
Assinatura: Luiz de Albuquerque

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

© Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de conformidade com a legislação vigente,  
confere o presente certificado de conclusão do Curso de Metodologia das disciplinas do curso  
Primário

a MARIA DO CARMO ALVES, filha de Francisco Faustino  
Alves e de Amélia Nogueira Alves, nascida em  
30 de Outubro de 1930, natural de Parnaíba  
com exercício no Grupo Escolar "Luís Galvani"

© presente certificado vai assinado pelo Diretor do I. N. E. P., pelo Coordenador  
dos Cursos e pelo aluno.

Rio de Janeiro (D. F.), em 30 de Outubro de 1954

Maria do Carmo Alves  
Aluno

[Assinatura]  
Coordenador dos Cursos

[Assinatura]  
Diretor do I. N. E. P.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
CENTRO REGIONAL DO RIO GRANDE DO SUL

## Certificado

Certifico que a Professora Concessa Cunha de Figueirêdo  
do Estado do R. G. do Norte, realizou de 2 de junho de 1958 a  
29 de novembro de 1958, neste órgão, um curso de estudos sobre Educação  
prisonária - Prática de Ensino

Porto Alegre, 29 de novembro de 1958

Concessa Cunha de Figueirêdo  
Bolsista do INEP.

Clóvia Ribeiro Hung  
Diretora do CRINEP.

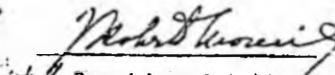
O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

THE INTERNATIONAL COOPERATION ADMINISTRATION  
OF THE  
UNITED STATES OF AMERICA

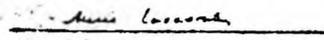
Certificam que

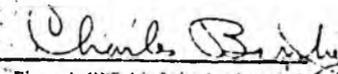
**SÉRGIO NUNES**

participou com aproveitamento do curso de **ARTES GRÁFICAS** do  
**IIIº ESTÁGIO LATINO-AMERICANO DE COMUNICAÇÕES AUDIO-VISUAIS,**  
realizado na Fazenda do Rosário, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil,  
de 10 de março a 9 de junho de 1958

  
Diretor do Instituto Nacional de  
Estudos Pedagógicos

  
Ministro-Diretor de Múltiplas E. E. U. U. e  
Cooperação Técnica no Brasil

  
Diretor do Centro Regional de Pesquisas  
Educativas de Belo Horizonte

  
Diretor do IIIº Estágio Latino-Americano  
de Comunicações Audio-Visuais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA BAHIA**

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, I.N.E.P. de conformidade com a legislação vigente, confere o presente certificado de estágio de aperfeiçoamento em Artes Industriais, realizado de 13-4 a 30-11 de 1959 à Professora Mabel da Cunha, filha de Elpidio Lucena da Cunha e de Leonisia Freitas da Cunha, nascida em 30 de agosto de 1931 natural de Recife - Estado de Pernambuco com exercício na Escola Rural "Murilo Braga"

O presente certificado vai assinado pelo Diretor dos Cursos do C. R. P. E. da Bahia - I.N.E.P. e pela Professora Bolsista.

Salvador, 30 de novembro de 1959

Mabel da Cunha  
PROFESSORA BOLSISTA

Carmona Gomes Teixeira  
DIRETOR DOS CURSOS DO C.R.P.E. DA BAHIA



CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO  
CIDADE UNIVERSITÁRIA "ADONIS DE SALLES OLIVEIRA"  
CASA POSTAL, 3031 SÃO TEL. "CENTRO PESQUISAS"  
SÃO PAULO - BRASIL



25/V CEEAL

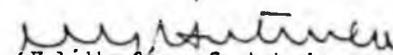
C E R T I F I C A D O

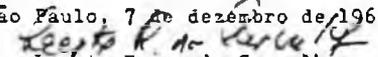
CERTIFICAMOS, para os devidos fins, que dona CLEOMAR CARDOSO FREIRE, Professora de Português do Colégio Estadual do Atheneu - Riograndense e Professora Primária, do Grupo Escolar "Frei Migueli - nho", de Natal, Rio Grande do Norte, frequentou, na qualidade de bolsista, o V Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, realizado neste Centro, de 15 de março a 7 de dezembro de 1962, como parte do Projeto Principal Nº 1, da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e contando com a cooperação dos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação e Cultura do Brasil.

A professora CLEOMAR CARDOSO FREIRE dedicou-se, nesse período, à especialização em SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO, tendo apresentado à consideração do corpo docente a monografia "LER PARA COMPREENDER". Realizou, ainda como parte do Curso, estudos nas seguintes áreas: TÉCNICAS DE TRABALHO INTELLECTUAL, PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, SOCIOLOGIA EDUCACIONAL, PROBLEMAS LATINO-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO, MEDIDAS EDUCACIONAIS E ESTATÍSTICA, ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, E MÉTODOS E MATERIAIS DE ENSINO.

Durante o Curso, a professora CLEOMAR CARDOSO FREIRE demonstrou seriedade de propósitos, interesse pelos problemas tratados, aplicação nos estudos e boas relações humanas.

Considerando a atuação da referida professora durante o ano letivo, julgam a direção e o corpo docente que poderá ela desempenhar de maneira mais eficaz seus atuais deveres profissionais.

  
Heládio César G. Antunha  
Coordenador do Curso

São Paulo, 7 de dezembro de 1962  
  
Laerte Ramos de Carvalho  
Diretor do CRPE

MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGOGICOS

CERTIFICO QUE HAZEL DA CUNHA -----  
-----, FILHA DE ELIPIRIO LUCENA DA CUNHA  
----- DE LEONISIA FREI  
TAS DA CUNHA -----  
NATURAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO  
NASCIDA EM 30 DE AGOSTO DE 1931 -----  
----- REALIZOU UM CURSO DE PROFESSOR  
SUPERVISOR DE ARTES INDUSTRIAIS, MINISTRADO POR ESTE  
INSTITUTO NO ESTADO DA GUANABARA -----  
----- NO PERIODO DE 13/9/63 a 20/12/63 e  
DE 20/7/64 a 21/12/64. O CURSO ----- CONTOU  
DE ARTES CENICAS, COURO, DESENHO, ESTALPACAO EM FERRO,  
PANTOQUES, SERRARIA, TEBELAGEM, DIDACTICA E PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL E ESTALPARIA -----

RIO DE JANEIRO, 21-12-64. *Ignacio Leal da Costa*  
*Diretor do Curso*

Hazel da Cunha ALUNO  
*[Assinatura]* COORDENADOR DOS CURSOS  
*[Assinatura]* DIRETOR DO I.N.E.P.



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Certificamos que

TEREZINHA DA SILVA

filha de Manoel Luiz da Silva  
 e de Etelvina Ferreira da Silva  
 natural de Alegre (ES)

realizou o CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-SUPERVISORES

no ESPÍRITO SANTO

no período de 15 de março a 15 de dezembro de 1965

O curso compreendeu

as seguintes áreas de estudo:

FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO (Fundamentos psicológicos, filosóficos e sociológicos)

SUPERVISÃO (Elementos de Supervisão, Elementos de Administração, Legislação Escolar, Relações Humanas e Liderança, Currículo)

LINGUAGEM NA ESCOLA ELEMENTAR - MATEMÁTICA NA ESCOLA ELEMENTAR

ENFERMOS SOCIAIS NA ESCOLA ELEMENTAR - CIÊNCIAS NA ESCOLA ELEMENTAR

ENSINO E LÍNGUA INFÂNCIA - ARTES INDUSTRIAIS

ENSINO DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS - PRÁTICA DE SUPERVISÃO

Colônia, 15 de dezembro de 1965

*[Assinatura]*  
 Diretor do Centro

*[Assinatura]*  
 Diretor do INEP

*[Assinatura]*  
 Atendente

(11 de 1965)

RELAÇÃO DE CURSOS MINISTRADOS PELO INEP

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Estágio de Dramatização Infantil, no colégio Bennet"	RJ	abr./nov. 55	720 h.
"VI Curso de Especialização em Educação para América Latina".	SP	mar./dez. 63	1.017 h.
"Formação de Professores de Prática de Ensino"	RJ	mar./dez. 67	1.620 h.
"I Curso de Especialização em Educação para a América Latina"	SP	mar./dez. 58	-
"IV Seminário para Treinamento de Pessoal em Pesquisas Educacionais"	SP	mar./dez. 65	1.520 h.
"Curso de Formação de Professores Supervisores"	RN	abr./dez. 66	1.085 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico ministrado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Professor - DAP"	BH	mar./dez. 67	889 h.
"Estágio de Aperfeiçoamento de Professores de Jardim de Infância"	Pb	Jul./dez. 60	324 h.
"Aperfeiçoamento de Professores Primários para o trabalho de classe"	RS	abr./dez. 56	1.440 h.
"I Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais"	SP	ago /dez.64	620 h.
"Estágio de Aperfeiçoamento - Escola Lócio Barcelos"	RJ	jul./dez. 52	1.080 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico ministrado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Professor - DAP"	BH	mar./dez. 67	889 h.
"Estágio de Aperfeiçoamento de Professores de Jardim de Infância"	Pb	Jul./dez. 60	324 h.
"Aperfeiçoamento de Professores Primários para o trabalho de classe"	RS	abr./dez. 56	1.440 h.
"I Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais"	SP	ago /dez.64	620 h.
"Estágio de Aperfeiçoamento - Escola Lócio Barcelos"	RJ	jul./dez. 52	1.080 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>
"Estágio de Aperfeiçoamento em Prática de Ensino"	RJ
"Curso de Aperfeiçoamento Rural"	MG
"Curso de Metodologia do Ensino Primário"	RJ
"Curso de Inspeção, Orientação e Direção"	RJ
"Formação de Orientadores de 1º grau"	RJ
1ª Etapa "Curso de Formação de Professores Supervisores"	RJ
"Cursos ministrados pela Divisão de Aperfeiçoamento do Professor - DAP"	MG

<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
mar./out. 53	1.440 h.
abr./ago. 54	-
mar./dez. 47	810 h.
maio/dez. 47	1.440 h.
abr./out. 69	-
maio/dez. 65	-
mar./dez. 65	1.038 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"I Curso de Formação de Professores Supervisores"	SP	jul./dez. 63	820 h.
"VII Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais"	SP	ago /dez.65	820 h.
"Curso de Administração e Supervisão Escolar"	RS	junh./dez. 60	1.350 h.
"Curso de Recreação e Jogos"	RJ	ago /nov 57	540 h.
"Estágio na Escola Experimental"	RJ	jul./dez. 57	1.080 h.
"I Curso de Preparação de Pessoal Técnico p/Elaboração, Aplicação e avaliação dos Planos e Programas de Estudo p/o Ensino Primário"	SP	ago ./dez. 67	494 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Estágio de Aperfeiçoamento na Escola Barão de Itacurusá"	RJ	jul./dez. 52	1.080 h.
"Curso de Formação de Professores Supervisores da Divisão de Aperfeiçoamento do magistério"	RJ	maio/out. 66	1.682 h.
"Curso de Direção e Inspeção de Ensino Primário"	RJ	abr./48 a fev./49	1.520 h.
"Curso de Formação de Orientadores de 1º ano"	RJ	abr./out. 69	900 h.
"VIII Curso de Especialistas em recursos Audiovisuais"	SP	abr./nov. 66	1.440 h.
"Curso de Formação de Professores de Prática de Ensino"	RJ	mar./dez. 67	1.620 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"I Curso de Preparação de <u>Pe</u> <u>soal</u> Técnico para Secretarias Estaduais de Educação"	SP	abr./dez. 66	458 h.
"III Seminário para Treinamen <u>to</u> de Pessoal em Pesquisas Educacionais"	SP	mar./dez. 64	1.520 h.
"Curso Básico de Orientação, Educacional e Profissional"	RJ	out./dez. 50 e jan./jul. 51	1.760 h.
"III Curso de Formação de Pro <u>fe</u> <u>ssor</u> Supervisor"	PR	abr./68 a fev./69	1.518h30m.
"Curso de Administração e Or <u>ga</u> <u>nização</u> de Serviços de Edu cação"	RJ	abr./48 a jan./49	1.620 h.
"Curso de Direção de Escolas Primárias"	RJ	set./50 a jul./51	1.620 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>
"Curso de Formação de Profes <u>s</u> ores Supervisores"	RJ
"III Curso de Formação de Su <u>p</u> ervisores"	Pb
Curso de Formação de Profes <u>s</u> ores Supervisores"	ES
"Curso de Treinamento de Pes <u>s</u> oal em Planejamento Educa <u>c</u> ional"	SP
"Curso de Formação de Profes <u>s</u> ores Superviores"	ES
"Estágio de Aperfeiçoamento no Instituto de Educação, Se <u>ç</u> ão de Prática de Ensino"	RJ
"Curso de Supervisores de Ensi <u>n</u> o Primário"	RS

<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
jul.64 a jan./65	922 h.
abr./dez. 67	1.213 h.
maio/dez. 63	1.440 h.
mar./dez. 64	1.620 h.
jul/dez. 52	1.080 h.
jun./dez. 63	820 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>
"Estágio de Arte Infantil"	RJ
"IX Curso de Especialistas em Educação para América Latina"	SP
"Curso de Formação de Professores de Prática de Ensino"	RJ
"Curso de Orientação do Ensino Primário"	RJ
"Estágio de Aperfeiçoamento na Escola Duque de Caxias"	RJ
"Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária"	RJ

<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
abr./nov. 59	1.260 h.
abr./dez. 66	1.320 h.
abr./dez. 68	1.019 h.
mar./jun. 55	640 h.
ago. /52 a dez/53	-
set./50 a jul/51	1.440 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>
"II Curso de Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional"	SP
"Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária"	RJ
"Curso de Professores Orientadores de 1º ano"	RJ
"Curso de Especialização em Currículo e Avaliação"	RJ
"Curso de Artes Gráficas do IIIº Estágio Latino Americano de Comunicações Audiovisuais"	MG

<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
abr./dez. 64	784 h.
jul./abr. 50	1.620 h.
mar./nov. 68	579 h.
abr./dez. 70	900 h.
mar./jun. 58	540 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"II Curso de Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional"	SP	abr./dez. 64	784 h.
"Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária"	RJ	jul./abr. 50	1.620 h.
"Curso de Professores Orientadores de 1º ano"	RJ	mar./nov. 68	579 h.
"Curso de Especialização em Currículo e Avaliação"	RJ	abr./dez. 70	900 h.
"Curso de Artes Gráficas do IIIº Estágio Latino Americano de Comunicações Audiovisuais"	MG	mar./jun. 58	540 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Curso de Formação de Professores Supervisores"	RJ	ago./dez. 63	840 h.
"Curso de Preparo de Professores de Linguagem na Escola Elementar p/Escolas Normais"	RJ	set./dez. 59	680 h.
"Curso de Formação de Professores Supervisores"	GO	mar./dez. 69	953 h.
"Curso de Medidas Educacionais"	RJ	mar.48/fev.49	1.520 h.
"Curso de Currículo e Avaliação"	RJ	abr./dez. 70	918 h.
"Curso para Formação de Professores Supervisores"	PR	maio/dez. 70	1.440 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Curso de Estudos sobre Regência de Classe"	RS	abr./dez. 56	1.440 h.
"1º Curso de Supervisores do Ensino Rural"	MG	ago./dez. 55	1.030 h.
"Curso de Preparação de Professores Primários para Escolas de Demonstração"	RJ	ago./dez. 58	720 h.
"Curso de Preparação de Professores de recreação"	RJ	ago./nov. 62	540 h.
"Estágio de Aperfeiçoamento de Professores de Jardim de Infância"	RN	jul./dez. 60	324 h.
"Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais"	SP	ago./dez. 64	620 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>
"VIII Curso de Especialis ta em Educação para a Amé rica Latina"	SP
"Curso de Aperfeiçoamento de Professores p/os Esta dos de Goiás e Mato Grosso"	SP
"Curso de Formação de Pro fessores Supervisores"	ES
"Artes Aplicadas"	RJ
"I Curso de Formação de Pessoal Técnico para os Secretários Estaduais em Educação"	SP

<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
mar./dez. 65	1.383 h.
jun./dez. 63	660 h.
mar./dez. 68	1.620 h.
maio/dez. 57	1.440 h.
abr./dez. 66	1.440 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>
"II Curso de Formação de Professores Supervisores"	SP
"Curso de Formação de Professor Supervisor"	Ce
"Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária"	RJ
"Curso de Direção e Inspeção do Ensino Primário"	RJ
"Curso de Formação de Professores Supervisores"	ES

<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
maio/dez. 64	1.040 h.
jul.65/fev.66	1.440 h.
jun.49/jun.50	1.760 h.
jul.49/maio/50	1.520 h.
mar.67/dez. 67	1.620 h.

<u>Curso</u>	<u>Local</u>	<u>Período</u>	<u>Carga Horária</u>
"Curso de Provas e Medidas Escolares"	RJ	abr./dez. 47	1.440 h.
"II Curso de Preparação de Pessoal Técnico para Serviço de Informação"	SP	ago./dez.67	800 h.

Obs: Esta relação não contém todos os cursos realizados pelo INEP. Trata-se de uma amostra.



MEC-INEP  
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS  
Rua Voluntários da Pátria, 37 - Caixa Postal, 1-6 - Botafogo  
Rio de Janeiro - G.B. - Brasil

194/40

Guanabara, 15 de julho de 1970

Da: Coordenação da DEPE-CBPE  
À: Direção Executiva do CBPE

Ac. Sr. Diretor do INEP  
Em 16.7.70  
Ata Q. Martin

Ref.: Faz remessa de cópia autenticada do Trecho da Ata do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da qual consta a concessão de mandato universitário ao INEP

Senhora Diretora:

Pelo presente estamos lhe enviando, para que V.S.<sup>a</sup>. se digne de encaminhar ao Sr. Diretor do INEP (cópia para V.S.<sup>a</sup>.) o documento a que fazemos referência em epígrafe, o qual nos foi solicitado obter.

Como verá V.S.<sup>a</sup>. pelo teor do mesmo, foi autorizada a Universidade Federal do Rio de Janeiro particularmente a então Faculdade Nacional de Filosofia hoje, no caso, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a celebrar convênios, nos termos do Artigo 8 e respectivo parágrafo único do Estatuto da Universidade, com várias entidades culturais entre as quais o "Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais" do MEC.

No teor dessa ata, onde se diz, por lapso na sua lavratura, de Pesquisas Educacionais, deve ser lido, segundo o depoimento do autor da proposta, Conselheiro José Faria Gois, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Aliás trata-se de equívoco por demais evidente desde quando no Ministério da Educação e Cultura não existe órgão com tal nome.

De acôrdo com o disposto no Artigo 8º. do Estatuto da Universidade, êsses convênios visariam a realização de cursos, estágios etc., no campo das atividades específicas de cada uma das entidades mencionadas na ata em referência.

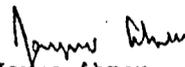
Isto pôsto, a essas atividades técnico-profissionais teria sido conferida a condição, em termos universitários, de mandato universitário.

A importância que tem o reconhecimento e a concessão dêsse status técnico-profissional às atividades educacionais do INEP, é ocioso destacar, ao ensejo de reestruturação do mesmo.

C. B. P. E.

2.

Na oportunidade, apresentamos a V.S.<sup>a</sup>. a expressão de  
nosso elevado apreço

  
Jayne Abreu  
Coordenador da DEPE-CBPE

À  
Prof.<sup>a</sup>. Elza Rodrigues Margins  
M.D. Diretora-Executiva do CBPE

CONSELHO UNIVERSITÁRIOSESSÃO DE 24. 3. 1964CÓPIA AUTÊNTICA DE TÍTCHO DA ATA (FÓLHAS 12)

REITOR (PEDRO CALMON) - Há um pedido de urgência, de professor Faria Góes Sobrinho, para a proposta seguinte: "PROPOSTA QUE, NOS TERMOS DO ARTIGO 8º E RESPECTIVO PARÁGRAFO ÚNICO DO ESTATUTO DA UNIVERSIDADE, SEJA AUTORIZADA A REALIZAÇÃO DE CONVÊNIOS, DE INTERESSE GERAL E DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA EM PARTICULAR, PARA OS EFEITOS PREVISTOS NOS CITADOS DISPOSITIVOS ESTATUTÁRIOS, COM OS SEGUINTE ESTABELECIMENTOS E ORGANIZAÇÕES: 1 - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, DO MEC; 2 - DIRETORIA DE METEOROLOGIA, DO MINISTERIO DA AGRICULTURA; 3 - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA; 4 - BIBLIOTECA NACIONAL; 5 - CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS FISICAS; 6 - CASA DE RUY BARBOSA; 7 - MUSEU HISTORICO NACIONAL; 8 - COLEGIO PEDRO II; 9 - JARDIM BOTANICO". Os Convênios, pelo Estatuto, têm de ser homologados pelo Conselho de Curadores.

FARIA GÓES - É o artigo 8º do Estatuto. Prezados colegas, trata-se de seguinte: a F. N. Filosofia, como é de todos sabido, é uma Instituição que realiza um total inenso de cursos diferenciados, para os quais ela tem uma afluência de alunos, aproximadamente, de cerca de 3.000 e para os quais, por outro lado, ela conta com recursos materiais de equipamento e mesmo de pessoas, aquém das possibilidades. É uma questão óbvia e flagrante. É também considerado da maior urgência, que ela possa vir a realizar uma descentralização pedagógica e didática, para atingir bem os seus objetivos. A Universidade está em vias de realizar uma reforma de sua estrutura e estanes elaborando os trabalhos finais desta reforma, na qual a F. N. Filosofia se achará, na forma prevista nesses estudos, com grandes vantagens para a Universidade. É uma reforma a longo prazo, como está previsto na Exposição de Motivos. Nem tudo se fará de imediato. Na sessão passada, tivemos ocasião de aprovar estudos básicos a esse respeito. Os problemas da Faculdade são problemas imediatos e realmente exigem uma deliberação pronta.

DIACER LEMOS - Já está aprovado pela Comissão própria?

FARIA GÓES - Ainda não. Não foi posto a votos na Comissão. Mas o Conselho Universitário deliberou, na sua alta sabedoria, que o Projeto fosse encaminhado à Comissão de Reforma da Universidade, que está apreciando a matéria. A que propõe hoje, é uma providência que nada colide com todas as experiências e está prevista no Estatuto da Universidade, no seu artigo 8º, em que a Universidade admite a possibilidade de convênios com estabelecimentos oficiais, e de pesquisas que não pertencem à própria Faculdade. A F. N. Filosofia pretende obter convênios e está mantendo os primeiros contatos com estabelecimentos que lhe possam trazer ajuda e colaboração eficiente aos seus vários corpos de trabalho. Assim é, o Instituto de Aplicação, o Colégio Pedro II, que poderia trazer uma enorme ajuda na prática do ensino. O próprio Pedro II, hoje aparelhado, poderia trazer a parte de preparação do vestibular, através dos cursos de cêlula e assim outros aspectos de vários problemas. Assim também o IBGE, que tem verbas próprias que a UB, e ao invés de se criar um curso de Geografia, articula-se conosco para dar mais ênfase ao nosso trabalho. O Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e assim todos os demais Centros de res -

JORGE GÓES  
Secretário

quisas físicas, que já têm convênio aprovado.

REITOR - Poderiam incluir o Museu Nacional, para efeito de colaboração. Também o jornalismo, etc.

MARIA GÓES - Pois não, é uma satisfação. Aliás, o nome do Museu Nacional já consta da proposta. Sobre o jornalismo, eu tinha tomado umas primeiras informações a respeito deste mandato, que poderia ser com a ABI, mas fui alertado de que seria melhor aguardar. De acordo com o Projeto criado se a Escola de Jornalismo, como uma Unidade da própria Faculdade.

ELIEZER SCHEIDER - E em relação ao curso de Psicologia?

MARIA GÓES - Não é preciso, já é entidade da própria Universidade. Muito grato pela atenção, esperando a solidariedade.

REITOR - Eu tenho a impressão que é autorização de ordem geral. OS SE  
DECRETOS QUE APROVAM A PROPOSTA, QUEIRAM CONSERVAR-SE COMO SE  
FAZEM. APROVADA, POR UNANIMIDADE.

MARIA GÓES - Feço a palavra para formular ao Conselho o meu caloroso/ agradecimento por este movimento de solidariedade e compreensão para com os problemas sérios, mas de modo nenhum insolveis, haja visto como acaba de responder ao apelo / da Faculdade. Muito obrigado.....  
\*\*\*\*\*

URRJ, Secretaria dos Conselhos, em 13 de julho de 1970

*Jorge de Freitas Góes*  
Jorge de Freitas Góes  
Secretário

13 7 70  
*Jorge de Freitas Góes*  
JORGE GÓES  
Secretário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
URRJ.  
CABINETE DO REITOR